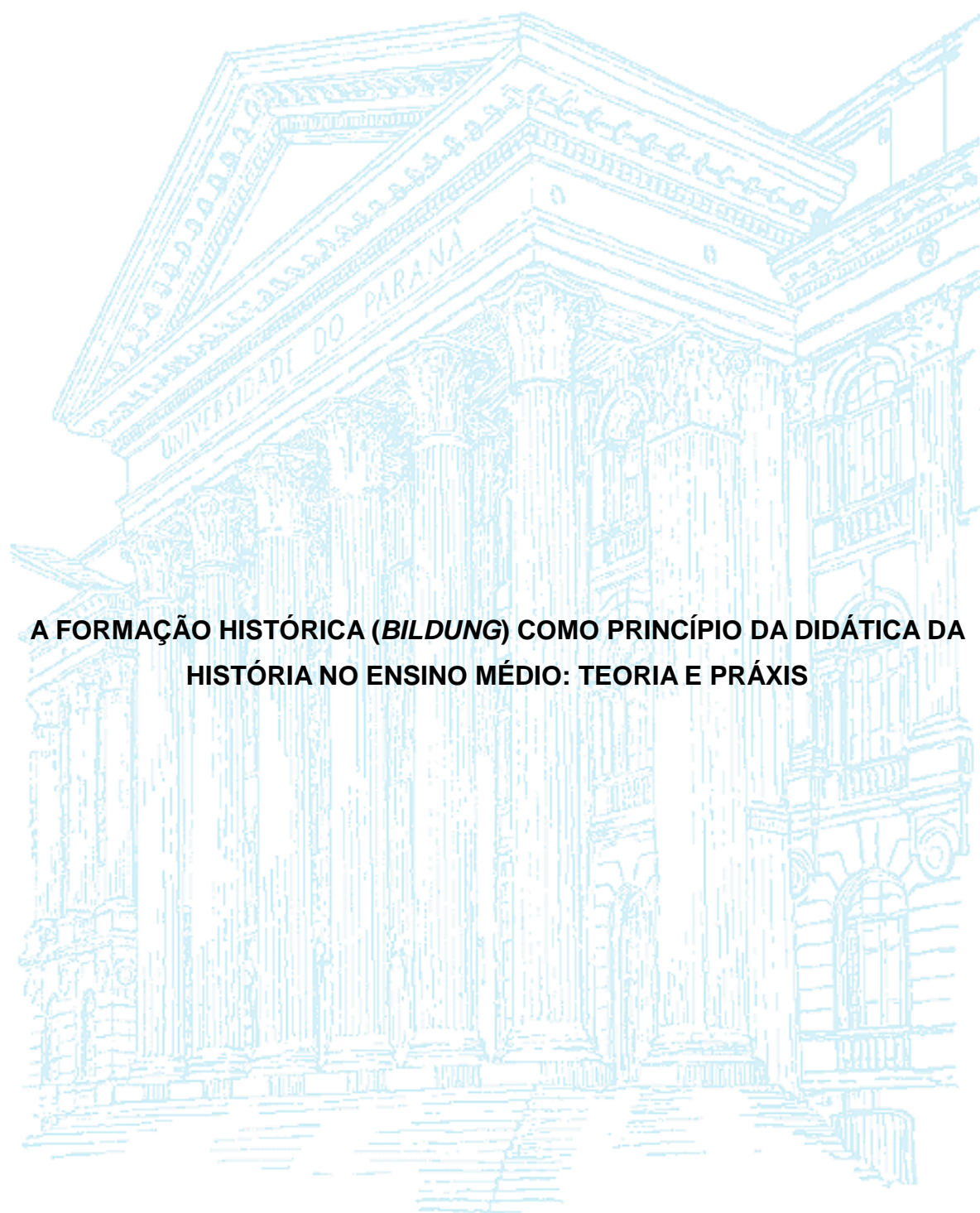


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA



**A FORMAÇÃO HISTÓRICA (*BILDUNG*) COMO PRINCÍPIO DA DIDÁTICA DA
HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁXIS**

CURITIBA

2017

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO HISTÓRICA (*BILDUNG*) COMO PRINCÍPIO DA DIDÁTICA DA
HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁXIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como parte das exigências
para obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira
dos Santos Schmidt.

CURITIBA
2017

Catalogação na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Oliveira, Thiago Augusto Divardim de
A Formação Histórica (*Bildung*) como Princípio da Didática da História no
Ensino Médio: teoria e prática. / Thiago Augusto Divardim de Oliveira. – Curitiba,
2017.

444 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal
do Paraná.

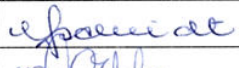


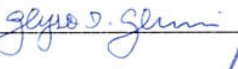
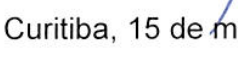
1. Educação – Ensino Médio. 2. Didática da História. I. Título.

CDD 373

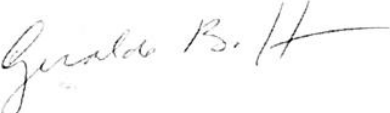
PARECER

Defesa de Tese de Thiago Augusto Divardim de Oliveira para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban, Prof. Dr. Estevao Chaves de Rezende Martins, Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira, Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "A FORMAÇÃO HISTÓRICA (BILDUNG) COMO PRINCÍPIO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁXIS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Ana Claudia Urban		Aprovado
Prof. Dr. Estevao Chaves de Rezende Martins		Aprovado
Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira		Aprovado
Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari		Aprovado

Curitiba, 15 de março de 2017.



Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216



R. Gal Carneiro, 460, 1º Andar - Centro - CEP: 80.060-150

Curitiba PR - site: www.ppge.ufpr.br - e-mail: ppge.ufpr@gmail.com - Fone: (41) 3360-511

AGRADECIMENTOS

À minha família. Minha mãe e meu pai, cada um com seu estilo, agem de acordo com as ideias que acreditam e são para mim, exemplos humanistas. Além de leitores frequentes, sempre com um livro à mão foram influências determinantes, obrigado por existirem. Meus irmãos Diego, Gabriel e Maria Élide, agradeço pela amizade e apoio, assim como agradável companhia dos momentos em família. Momentos esses de aprendizados, seja pela diversidade das experiências ou das ideias. Agradeço a toda minha família, em nome da tia Alcione, professora que admiro, dedicada e comprometida.

À Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira, minha esposa e companheira. Agradeço pela paciência com a minha ansiedade e elucubrações. Agradeço pelo amor, carinho e atenção com que divide sua vida comigo. Viver com você é prazeroso, agradável e me proporciona grandes aprendizados. Amo você! Agradeço também o carinho e amizade da sua família (Tereza, João, Hugo, Seu Chico, dona Laura e demais familiares).

À professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, pela competência nas orientações científicas, por todo o aprendizado que me proporcionou, assim como pela paciência comigo e com essa tese. Sem a sua ajuda esse trabalho não teria sido concluído. Muito obrigado!

Aos colegas de trabalho da área de história do IFPR (Campus Curitiba). Além do companheirismo agradável sempre aprendo com vocês. Especialmente ao professor colaborador dessa pesquisa, agradeço a confiança de abrir as suas aulas para a pesquisa de um colega de trabalho. Aprendi muito com esse processo. Agradeço enormemente, pois, sem essa etapa da pesquisa não teria sido possível realizar a tese como eu pretendia.

Aos membros da banca: professores Estevão Chaves de Rezende Martins, Geyso Dongley Germinari, Rafael Saddi Teixeira, e professora Ana Claudia Urban. Todas as contribuições realizadas na banca de qualificação foram muito importantes para a continuidade desse trabalho. Agradeço também pela atenção em *e-mails* com dúvidas, nas sugestões de leitura e encaminhamentos da pesquisa.

Agradeço a todos os professores importantes em minha vida. Desde a escola até a pós-graduação. Foram figuras importantes em todo esse processo que

tornaram possível chegar a defesa do doutorado. Agradeço aqueles que me alfabetizaram, que participaram da minha formação escolar, aos que tiveram a paciência da iniciação à ciência na Universidade, até a pós-graduação. Na figura do professor Gilberto de Castro, que foi um desses professores que fizeram a diferença em minha formação, eu agradeço a todos e todas.

Agradeço aos meus alunos e alunas do IFPR (Campus Curitiba). Comecei a trabalhar lá no mesmo ano em que entrei no doutorado. Essa tese possui um pouco das experiências que realizei com cada uma das turmas que dei aula, assim como as turmas em que realizei efetivamente essas pesquisas. A juventude do ensino médio me enche de energia e esperança para seguir no trabalho como professor e pesquisador. Obrigado pelos aprendizados que vocês me proporcionaram.

Agradeço aos amigos e amigas, da vida, do trabalho, da universidade. Leopoldo Vendrami Velasco, pela fraternidade sempre presente. Ben Hur Demeneck, pelo presente e indicação do livro “K – RELATO DE UMA BUSCA”, assim como pelo incentivo e apoio. André Roberto Cremonezi pelas conversas sobre filosofia da história e pelo companheirismo, projetos e ideias. Lucas Barbosa Pelissari pela amizade e por dividir os sonhos de uma sociedade livre e igualitária. Thiago de Carvalho Miranda, pela fraternidade de sempre e pelo companheirismo da indignação. Aline do Carmo Costa Barbosa, pela combatividade e ternura.

Colegas e amigos do LAPEDUH – UFPR: Maria Auxiliadora Schmidt, Lucas Pydd Nechi, Lidiane Camila Lourençato, João Luis da Silva Bertolini, Solange Maria do Nascimento, Rosi Gevaerd, Antônio Diogo Greff de Freitas, Adriane Sobanski, Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira, Leslie Luiza Pereira Gusmão, Tiago Costa Sanches, Éder Cristiano de Souza, Everton Carlos Crema, Marcelo Fronza e Geraldo Becker. Os trabalhos da universidade, organização de eventos e outras responsabilidades, tornam-se mais leves quando se pode dividir com amigos e colegas como vocês.

Por fim, agradeço as professoras e professores que se dedicam diariamente a construção de um mundo melhor.

Aceitamos, portanto, o desafio da didática. A pergunta sobre ela, já bastante batida, também se presta a uma discussão científica análoga. Suspeito que só podemos falar de forma sensata sobre uma didática da história se a história, como ciência, desvelar suas premissas teóricas. (KOSELLECK, 2014 p. 292)

Do livro “ESTRATOS DO TEMPO – estudos sobre história” de Reinhart Koselleck, 2000.

RESUMO

Essa pesquisa se insere no campo da Didática da História, discutida no âmbito da teoria e filosofia dessa ciência. Mais especificamente as preocupações com o ensino e a aprendizagem da História, e com o conceito Formação Histórica (*Bildung*), no campo da Educação Histórica na perspectiva da práxis. A problemática está relacionada às possibilidades de uma relação ensino e aprendizagem perspectivada pela práxis. O objetivo, portanto, foi investigar as contribuições dessa proposta centrada na práxis para as teorias da aprendizagem e para o processo de constituição da aprendizagem histórica na escola, bem como perceber este processo no Ensino Médio do IFPR (Campus Curitiba), considerando sua natureza e condições estruturais objetivas. Para atingir os objetivos propostos foram realizadas três frentes de investigação: a primeira, com os documentos oficiais que regulamentam e fornecem orientações para a existência formal da disciplina História no Ensino Médio no Brasil; nessa etapa o encaminhamento metodológico utilizado foi “decifrar textos para compreender a política” (SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C, 2005) no trabalho com os documentos oficiais. A segunda parte, contou com investigações na escola, com alunos e alunas, e com professores do Ensino Médio na disciplina de História, utilizando a metodologia da pesquisa-ação em um estudo individual, e da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) em um desdobramento coletivo. A terceira etapa foi a realização de um inventário (GRAMSCI, 1984) relacionado as teorias e Filosofias da História que mais influenciaram grupos que discutem Didática da História em diferentes países (Portugal, Inglaterra e Alemanha) como grupos que influenciaram e influenciam a discussão no Brasil. Uma quarta etapa da pesquisa proporciona uma síntese das três frentes anteriores. O referencial da pesquisa está centrado na teoria e filosofia da História de Jörn Rüsen (2001, 2007, 2009, 2010, 2012, 2015, 2016), assim como no campo da Educação Histórica, baseado em Maria Auxiliadora Schmidt (2009, 2011, 2012). A interpretação da contribuição rüseniana segue a tradição crítica desenvolvida por Schmidt (2006, 2011) que possibilita diálogos com autores do campo do materialismo histórico dialético. Os resultados apontaram a possibilidade do referencial da práxis para as relações de ensino e aprendizagem histórica em determinadas condições materiais de trabalho, assim como evidenciaram a possibilidade de contraposição a pedagogia das competências e suas incorporações no campo da educação histórica. Os resultados, portanto, valorizam os processos de formação perceptíveis de acordo com as enunciações das consciências históricas dos alunos e alunas, e, ao mesmo tempo, reconhece limites e possibilidades das teorias, as potencialidades do trabalho possível na práxis das salas de aula, assim como a fragilidade das condições objetivas da aprendizagem histórica na educação escolar em relação às políticas da educação.

Palavras-chave: Didática da História, Práxis, Consciência Histórica e Cultura Histórica.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of the Didactic of History, discussed in the context of the theory and philosophy of the historical science. Specifically, the preoccupations with teaching and learning History and about the concept of Historical Formation (*Bildung*), in the Historical Education field, based on a *praxis* perspective. The research problem is related to the possibilities of building the teaching and learning relation constructed from the *praxis*. The research object was to investigate the contributions that the proposal focused on the *praxis* brought to the learning theories and the historical learning process in the school. The idea was to study how this process happened among the high school students from Instituto Federal do Paraná – IFPR (Campus Curitiba), considering the objective structural conditions. In order to achieve these objectives a specific investigation proposal was made: the first part of the research was concentrated in official documents that regulates and provides orientations for the formal existence of History in the Brazilian High School; at this stage the methodological procedure used was “to decode the texts to understand the politics” SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. ; GARCIA, R. M. C, 2005). In a second moment of the investigation process, there was investigations in the school, with High School students and History teachers, using an active research methodology in an individual study, and the collaborative research method (IBIAPINA, 2008) in the collective outspread. The third part of the investigation was the elaboration of an inventory (GRAMSCI, 1984) relating the theories and Philosophies of History that were more influential in discussion groups about Didactic of History in different countries (Portugal, England and Germany), groups that are still influencing the debates in Brazil. The fourth moment of the research provides a synthesis of the previous investigation moments. The research theoretical framework is concentrate in the theory and History philosophy developed by Jörn Rüsen (2001, 2007, 2009, 2010, 2012, 2015, 2016) and in the Historical Education field, based on the work of Maria Auxiliadora Schmidt (2009, 2011, 2012). The interpretation of Rüsen’s contribution follows the critic tradition developed by Schmidt (2006, 2011) that creates dialogue possibilities with authors from the Dialectical Historical Materialism study field. The results indicated the possibility of using the *praxis* referential in teaching and learning History in specific material work conditions. It also shows the possibility of contraposition to the the Pedagogy of Competence and its incorporations in the historical education field. Therefore, the results valorize the formation perceptible processes according to the enunciations of the student’s historical consciousness and, at the same time, it recognizes the limits and possibilities of the theories, the potentialities of the work that is possible to develop in the school *praxis* and the fragility of the objective conditions of historical learning in the school education in relation to the educational politics.

Key words: Didactic of History, *Praxis*, Historical Consciousness and Historical Culture.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os parâmetros e a teoria

Tabela 2 – Produções da educação histórica relacionadas ao Ensino Médio

Tabela 3 – Mudança

Tabela 4 – Expansão da Intersubjetividade

Tabela 5 – Motivação da Práxis

Tabela 6 – Calendário da pesquisa colaborativa

Tabela 7 – categorias do anexo III

Tabela 8 – “A história em si”

Tabela 9 - “TEMA”

Tabela 10 – FORMA

Tabela 11 – História recente e âmbitos (político, econômico, social e cultural)

Tabela 12 – Temas e conteúdos (grade curricular)

Tabela 13 – Exemplo de discussões a respeito de pesquisas quantitativas

Tabela 14 – Artigos da professora Isabel Barca

Tabela 15 – Artigos da professora doutora Isabel Barca relacionados à Mudança conceptual e aprendizagem histórica

Tabela 16 - Referenciais utilizados no primeiro tema:

Tabela 17 – Artigos da professora Isabel Barca relacionados à discussão em torno da Consciência Histórica

Tabela 18- Rede conceptual da análise das narrativas dos alunos

Tabela 19 - Referências do segundo tema

Tabela 20 – Produções do professor Peter Lee

Tabela 21 - Referências utilizadas por Peter Lee

Tabela 22 – Referências utilizadas por Gerda Von Staehr, Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Bodo von Borries e Andreas Körber

Tabela 23 – Referências presentes nos autores analisados no inventário

Tabela 24 – categorias referentes a pergunta 1 (anexo III)

Tabela 25 – Categorias referentes a pergunta 2 (anexo III)

Tabela 26 – Níveis referentes a pergunta 3 (anexo III)

Tabela 27 – Categoria a) a história em si

Tabela 28 – Categoria b) tema, forma e âmbitos

Tabela 29 – Categoria c) Crítica

Tabela 30 – Pergunta 2 – Categoria: Tema, forma e funções

Tabela 31 – Categoria motivação

Tabela 32 – Categoria Multiperspectividade

Tabela 33 – pergunta 3 – Humanismo e Direitos humanos

Tabela 34 – pergunta 3 – forma (trabalho dos professores)

Tabela 35 – Conflitos da cultura histórica (narrativa familiar e escolar, mas com a escolha de um ponto de vista)

Tabela 36 – Narrativas que precisariam receber novas intervenções

Tabela 37 – Categorias possíveis a partir do trabalho com a literatura como fonte: multiperspectividade, experiência formativa, ferramenta facilitadora, experiência estética, e compreensão empática)

Lista de figuras

Figura 1. Imagem ilustrativa da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	20
Figura 2. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades	21
Figura 3. Matriz Disciplinar da Jörn Rüsen: Consciência Histórica "abaixo da linha"?	295

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE TABELAS.....	10
Lista de figuras	12
1. INTRODUÇÃO	17
Problemática	23
Hipótese	23
OBJETIVO GERAL	23
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
1.1 – SOBRE A ORIGEM DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA RÜSEN	24
1.1.1 – O conceito mundo da vida em Edmund Husserl e o processo de produção da consciência em Marx e Engels	25
1.2 – COMPREENSÃO E CENTRALIDADE DO CONCEITO PRÁXIS PARA PENSAR A FORMAÇÃO HISTÓRICA (E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA)	30
1.2.1 – Vida prática e práxis da vida.....	30
1.2.2 – O conceito práxis.....	31
1.2.3 – A práxis e a Didática da História: a formação histórica (<i>Bildung</i>) como processo.....	32
1.2.4 – A formação histórica como princípio fundamental da Didática da História e seus fundamentos na práxis.....	35
1.2.5 – Os capítulos	37
CAPÍTULO 2 – O ENSINO MÉDIO E A EXISTÊNCIA FORMAL DE RELAÇÕES ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA	41
2.1 – O ENSINO MÉDIO, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	42
2.1.1 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1999 (Ciências Humanas e suas Tecnologias) – Competências a serem desenvolvida em História:	58
2.1.2 – PCN+ (Orientações Educacionais Complementares Aos Parâmetros Curriculares Nacionais), 2002:.....	61
2.1.3 – Orientações Curriculares Para O Ensino Médio, 2006	63
2.1.4 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica, 2013.....	64
2.1.5 – Considerações a respeito da análise dos documentos	66
2.2 – PESQUISAS RELACIONADAS À TEMÁTICA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E QUE ENVOLVEM O ENSINO MÉDIO.....	70
2.3 – DIÁLOGOS ENTRE AS POLÍTICAS E A PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM REFERENCIAL TEÓRICO.....	77
2.3.1 – Alinhavando: a relação entre políticas, teoria e pesquisa	85

2.3.2 – Da teoria à práxis: consequências da teoria da narrativa histórica para a Didática da História e sua relação com a cultura histórica	87
CAPÍTULO 3 – DA PESQUISA-AÇÃO À PESQUISA COLABORATIVA: PERCURSOS INVESTIGATIVOS	93
3.1 – CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO DE NECESSIDADES: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS EM UM ESTUDO REALIZADO NO IFPR – CAMPUS CURITIBA	94
3.1.1 – Contextualização da pesquisa-ação	96
3.1.2 – O blog geração criado-mudo e minhas possibilidades de fala enquanto professor de história.....	97
3.1.3 - Protonarrativas (ou semióforas) como expressão de elementos da cultura histórica, ou – de onde surgiu a proposta de uma pesquisa-ação	99
3.1.4 – Geração criado-mudo & liberdade de expressão: proposta de exposição	104
3.1.5 – Práxis, totalidade, subjetividade e intersubjetividade como categorias centrais para a formação histórica	106
3.1.6 – Práxis, totalidade, subjetividade e intersubjetividade como categorias de análises das narrativas das alunas.....	111
3.1.7 – Mudança – expansão qualitativa e quantitativa da experiência.....	113
3.1.8 – Expansão da intersubjetividade	116
3.1.9 – Motivação da práxis	119
3.1.10 – Considerações sobre a primeira parte da pesquisa	122
3.2 – CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA COLABORATIVA	126
3.2.1 – O campo empírico e a investigação.....	127
3.2.2 – Percurso da investigação.....	129
3.2.3 – Apontamentos a partir da ferramenta do anexo III	158
3.3 – A TEORIA COMO ELABORAÇÃO DA REALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA COLABORATIVA	160
3.3.1 – Vivacidade dos diálogos, interação dialógica como pressuposto da Didática da História na perspectiva da práxis.....	161
3.3.2 – Relação entre consciência histórica e cultura histórica como pressuposto da didática da História na perspectiva da práxis	165
3.3.3 – Práxis e consciência histórica como fundamentos da Didática da História para o processo de formação histórica (<i>Bildung</i>)	172
3.3.4 – A literatura como fonte: questões epistemológicas e estratégia metodológica	177
3.3.5 – Transformar carências de orientação em interesses	181
3.3.6 – Validade intersubjetiva como subsídio aos conflitos da práxis: uma estratégia da Didática da História	186

3.3.7 – As enunciações como expressão da consciência histórica como pressuposto da didática da História na perspectiva da práxis	187
3.3.8 – Conteúdos históricos: ampliação quantitativa e qualitativa da experiência como pressuposto da Didática da História	192
3.3.9 – Trama pública e didática da história: a práxis, os enunciados da consciência histórica e suas características responsivas e responsáveis	195
3.3.10 – Análise da aula dirigida às consciências de maneira especificamente motivada: relações entre estratégias didáticas e a constituição de categorias de análise do pensamento histórico.....	198
3.3.11 – Condições materiais de produção intelectual como pressuposto do trabalho docente: epistemologia, metodologia e estratégias	216
3.4 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DESSA PESQUISA: APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, CATEGORIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO, ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DOS CONTEÚDOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA	225
CAPÍTULO 4 – APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM OLHAR E DIFERENTES PERSPECTIVAS	230
4.1 – AS PESQUISAS SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COM ABORDAGEM QUANTITATIVA	231
4.2 – AS PESQUISAS SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COM ABORDAGEM QUALITATIVA.....	233
4.2.1 – Grupo português de Educação Histórica.....	235
4.2.2 – Grupo Inglês de Educação Histórica	282
4.2.3 – Relações entre formação e consciência histórica em Gerda Von Staehr no texto “Didáctica de la historia y enseñanza de historia en La Alemania unificada” (1998)	303
4.2.4 – Relações entre formação e consciência histórica em Klaus Bergmann em análise do texto “A História na Reflexão Didática” (1985).....	306
4.2.5 – Relações entre formação e consciência histórica no texto de Rüsen “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão” (1987)	312
4.2.6– Discussões sobre consciência histórica e competências na Didática da História alemã: uma leitura para a didática da História a partir de um filtro da teoria e filosofia da História....	317
4.3 – AS FILOSOFIAS DA HISTÓRIA E SUAS INFLUÊNCIAS NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CARACTERÍSTICAS GERAIS E CATEGORIAS DA HISTORY EDUCATION	334
4.4 – OS FILÓSOFOS MAIS CITADOS.....	339
4.4.1 – Karl Gustav Hempel	340
4.4.2 – Robin George Collingwood.....	341
4.4.3 – William Henry Walsh	343
4.4.4 – William Dray	346
4.4.5 – Michael Oakeshott	348
4.4.6 – Considerações a respeito do inventário.....	351
CAPÍTULO 5 – DA PRÁXIS AO INVENTÁRIO E NOVAMENTE À PRÁXIS: ANÁLISE FINAL DOS DADOS DA PESQUISA COLABORATIVA APÓS A REALIZAÇÃO DO INVENTÁRIO.....	353

5.1 – RETOMADA DAS CATEGORIAS (ANEXO III).....	354
5.2 – DIÁLOGOS ENTRE ELEMENTOS DA PESQUISA COLABORATIVA À LUZ DO INVENTÁRIO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA	358
5.2.1 – Categoria “a história em si”	358
5.2.2 – Categorias: tema, forma e âmbitos.....	361
5.2.3 – Categoria: crítica.....	364
5.2.4 – Tema, forma e funções.....	366
5.2.5 – Categoria Motivação	369
5.2.6 – Categoria multiperspectividade	372
5.2.7 – Categorias: humanismo e direitos humanos.....	375
5.2.8 – categoria: forma	378
5.2.9 – Conflitos da cultura histórica	379
5.2.10 – Narrativas que precisariam receber novas intervenções.....	383
5.2.11 – categorias: multiperspectividade, experiência formativa, ferramenta facilitadora, experiência estética e compreensão empática.....	385
5.4.12 – Algumas considerações a respeito das respostas a ferramenta do anexo IV	391
Considerações finais.....	395
REFERÊNCIAS:.....	407
ANEXO I	427
ANEXO II - Fotos: acervo particular – exposição Geração criado-mudo & Geração Liberdade de expressão	428
ANEXO III	430
ANEXO IV	431
ANEXO V	432
ANEXO VI	444

1. INTRODUÇÃO

Durante a realização de minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012), tive a oportunidade de entrevistar professores de História da rede municipal de Araucária-PR, que se identificavam com o referencial da Educação Histórica. A trajetória desses professores, explicitada na dissertação, envolvia o exercício da intelectualidade em uma tríade entre militância sindical (principalmente nos anos 1990), a produção acadêmica e trabalho no ensino escolar, que foi categorizado a partir do conceito práxis (KOSIK, 1976).

De maneira geral foi possível entender como práxis a ação dos professores que, quando indagados sobre suas compreensões a respeito dos significados da aprendizagem histórica, narraram suas experiências de sala de aula imbricadas na teoria da consciência histórica, sem dissociar teoria e prática, pelo contrário, explicavam compreensões sobre a aprendizagem histórica de seus alunos como uma totalidade, explicavam-na como sujeitos de conhecimento, de vida e de ação.

A análise das respostas dos professores sobre suas práxis demonstrou potencialidades para o ensino de História, que apresentam formas diferenciadas e mais amplas na relação com a vida prática, do que apenas a busca do desenvolvimento de habilidades e competências pré-estabelecidas. A partir da aproximação dos professores do “Grupo Araucária¹” em relação à teoria da consciência histórica me propus a ampliar os estudos realizados durante o mestrado buscando aprofundar a discussão sobre a práxis, inicialmente a partir de três referenciais teóricos principais: a) Jörn Rüsen, de acordo com os significados da práxis na teoria da aprendizagem histórica (RÜSEN, 2001, 2007, 2010, 2012, 2014 e 2015); b) Karel Kosik, para aprofundar os estudos sobre as compreensões sobre a práxis a partir dos professores (KOSIK, 1976); c) Paulo Freire, como forma de balizar a discussão a partir da realidade educacional brasileira e, principalmente, por

¹ O Grupo Araucária é formado por professores de História do Município homônimo. Os professores desse município na década de 1990 conquistaram por meio da militância sindical um plano de carreira, o direito a hora-atividade concentrada e a formação continuada assessorada pela Universidade Federal do Paraná. No caso dos professores de História esse processo de formação resultou em uma relação com o LAPEDUH. Sobre a trajetória do Grupo Araucária conferir minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012) ou o texto “A educação histórica e as mudanças de paradigma na cultura escolar no município de Araucária” (THEOBALD, 2005. Artigo apresentado em evento).

suas concepções de educação e de ser humano, discutidas a partir da práxis educativa (FREIRE, 1996, 1997, 2007).

Após a pesquisa de mestrado senti a necessidade de ampliar a discussão a respeito da práxis dos professores, por ter identificado algo que demonstra potencialidade. Relata-se na dissertação o caso de um professor que detectou formas de preconceito em seus alunos. A partir desta constatação, ele articulou um trabalho com o conhecimento histórico a partir de fontes, na perspectiva da Educação Histórica, com o objetivo de ampliar as experiências dos alunos sobre a experiência humana no tempo que ultrapassa a temporalidade das suas próprias vidas, para gerar orientações que possuem sentidos de superar visões preconceituosas na vida prática humana. Esse professor continua desenvolvendo trabalho semelhante em outros espaços de educação formal.

Na mesma época, tomei conhecimento do trabalho de uma professora, relacionado ao preconceito de gênero. Ambos partiram da práxis da vida para a realização de uma ação com a História, que não se restringia ao desenvolvimento de habilidades e competências, sem excluir tal desenvolvimento, mas o ultrapassava ao envolver experiência – interpretação – orientação e motivação, o que demonstra potencialidades para uma discussão sobre uma possível epistemologia da aprendizagem histórica.

A proposta dessa tese de uma didática da história na perspectiva da práxis é que o ensino de História e sua relação com o seres humanos e sua formação como processo, pode ser uma forma de tornar mais complexas e elaboradas as compreensões sobre a práxis da vida, sem abrir mão do sentido e do significado que orientem as ações no tempo.

Essa proposta se relaciona diretamente com as características das produções que ocorrem na linha de pesquisa “Cultura, escola e ensino”, pois não é possível desenvolver esse trabalho a partir de um referencial teórico limitado a análises estruturais da sociedade, ou então com um foco muito localizado apenas em relações micro-estruturais. A discussão que proponho torna-se possível a partir de um olhar que envolve relações entre indivíduos e sociedade, que envolve a multiperspectividade histórica e sociológica. Possibilidade de analisar a concretude do real, que envolve historicidade, experiência dos sujeitos envolvidos nas relações, aspectos da cultura, possibilidades e limitações entre ação e estrutura, entre o que condiciona e o que agencia.

Como já afirmei anteriormente, entrei no mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná em 2010, quando passei a integrar o LAPEDUH e acompanhar os seminários de educação histórica realizados em uma perspectiva colaborativa entre o próprio laboratório e professores da Educação Básica. A pesquisa realizada, desde abril de 2010 e defendida em março de 2012, possibilitou que eu entrevistasse professores na busca de compreender como eles entendiam e explicitavam suas compreensões a respeito da aprendizagem histórica de seus alunos e alunas. Essa discussão foi realizada em torno do conceito de práxis (OLIVEIRA, 2012).

Entre os anos de 2011 e 2013, a pesquisadora Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira desenvolveu uma pesquisa para sua dissertação de mestrado com preocupações a respeito do pensamento histórico de crianças da Educação Infantil, em que utilizou a perspectiva da pesquisa qualitativa referenciada na metodologia da pesquisa colaborativa discutida pela professora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (IBIAPINA, 2008). Naquele momento passei a me interessar e conhecer essa proposta metodológica de maneira, que os estudos da proposta passaram a fazer parte de mudanças pensadas para o projeto apresentado à seleção para o doutorado no PPGE – UFPR no fim do ano de 2012.

Em 2014, a professora Ibiapina participou de uma reunião do Grupo de Educação Histórica, ocasião em que eu apresentei o meu projeto, assim como assistimos à uma conferência da pesquisadora no mesmo dia (20/11/2014). Nesse momento, percebi uma aproximação com a metodologia de pesquisa defendida pela pesquisadora e fui influenciado por esse processo de apropriação de uma metodologia com a qual me identifiquei.

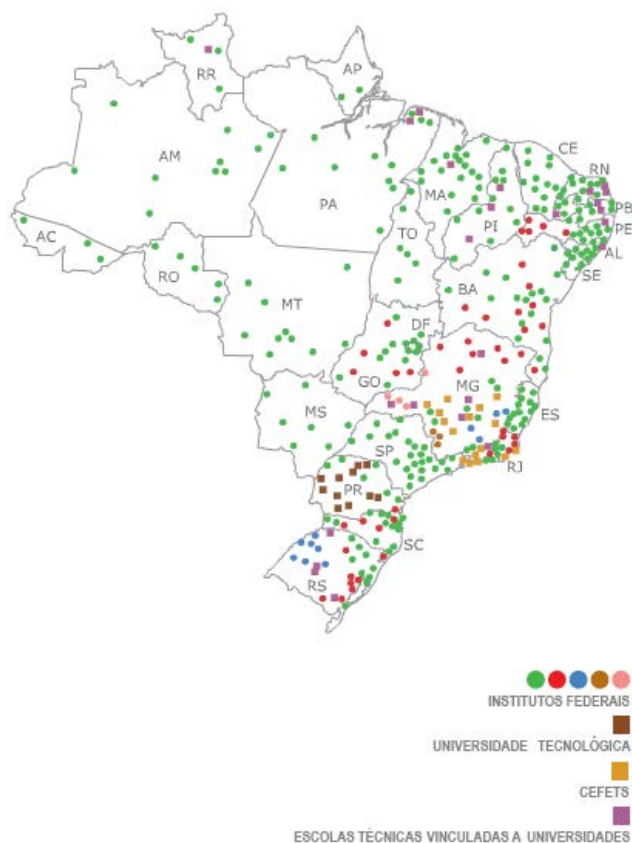
No final do ano de 2012 participei da seleção para o doutorado no mesmo programa de pós-graduação, com um projeto relacionado a essa pesquisa, em que a proposta estava relacionada à possibilidade de investigar a educação histórica na perspectiva da práxis.

Após o processo de seleção para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, fui aprovado em concurso público para a carreira de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba. Os Institutos Federais foram criados a partir da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, cujo art. 2º reza:

Art. 2o Os Institutos Federais são instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008)

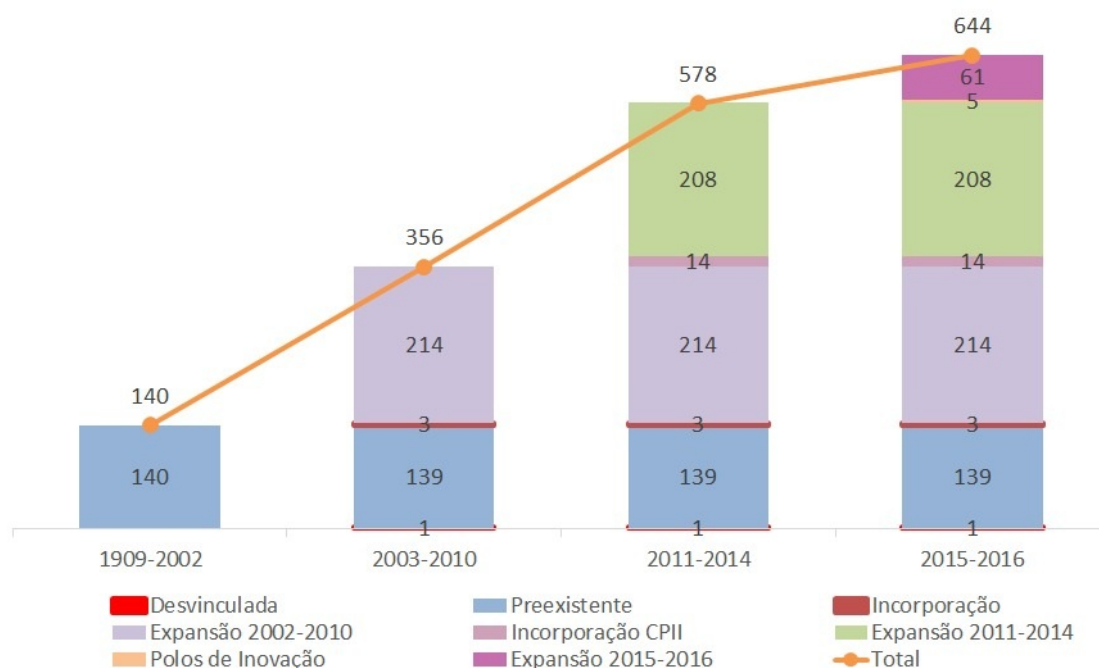
A lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como instituições equiparadas às Instituições Federais de Ensino Superior. Dessa forma, o que vale para um IF, no que diz respeito à condição e existência institucional, vale para outros campus da mesma instituição. Se levarmos em consideração que a previsão do Governo Federal era de 407 a 422 Institutos Federais até o fim do ano de 2014, perceberemos a potencialidade de pesquisas que tenham como objeto a própria rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nas imagens abaixo é possível visualizar a expansão da rede:

Figura 1. Imagem ilustrativa da expansão da rede federal de Educação Profissional, científica e tecnológica



(<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> acesso em 14/08/15)

Figura 2. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> acesso em 05/10/2016 (Publicado: Quarta, 02 de Março de 2016, 11h41 | Última atualização em Sexta, 27 de Maio de 2016, 17h)

O gráfico apresenta dados referentes ao ano de 2016 com um total de 644 unidades que oferecem Educação Profissional e Tecnológica. No que se relaciona aos Institutos Federais, são 38 institutos subdivididos em campus e unidades avançadas, contando ainda com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), o Colégio Pedro II (CPII) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A entrada na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT) abriu novas possibilidades para o desenvolvimento da minha tese de doutorado. Além da análise da documentação nacional que rege o Ensino Médio brasileiro no que tange ao ensino de História, tomando como pressuposto a práxis de professores do “Grupo Araucária”, eu pude ampliar a discussão no sentido de realizar a pesquisa também no meu próprio campo de trabalho. A proposta de campo empírico foi alterada do “Grupo Araucária” para o IFPR – Campus Curitiba, tanto para contribuir com a discussão teórica, quanto com pesquisas baseadas no

pressuposto da práxis. Se o estudo do mestrado ocorreu com um grupo que já possuía uma trajetória de aproximação com as discussões a respeito da consciência histórica, dessa vez, a proposta foi a partir do Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba.

Além da representatividade da rede EPCT, outro elemento que reúne três das quatro instituições citadas anteriormente (CEFET's, IF's e CPIL), são as condições de trabalho da carreira dos professores e professoras do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). As condições de trabalho devem ser levadas em consideração por conta das condições materiais objetivas para a realização do trabalho intelectual (GONZÁLES, 1984).

Outro elemento importante é a relação que os Institutos Federais vêm estabelecendo com as outras redes públicas de educação. Nos anos de 2014-2015, por exemplo, o Instituto Federal do Paraná estava em 24 cidades do estado, com oferta de vagas com 80% (oitenta por cento) referente a cotas para escolas públicas de ensino fundamental, distribuídas de acordo com o censo no que se relaciona a questão étnica. Além do ingresso de estudantes de escolas públicas nos Institutos Federais existem projetos de extensão e pesquisa que possibilitam relações entre diferentes redes de ensino.

Após retomar a trajetória do final do mestrado até a entrada no doutorado e no IFPR, torna-se possível apontar minha questão de investigação, hipótese e objetivos. Vejamos: no mestrado constatei em determinadas condições materiais e intelectuais de trabalho, com um grupo historicamente determinado que era possível uma relação ensino e aprendizagem perspectivada pela práxis nos anos finais do Ensino Fundamental II. Em minha pesquisa atual, a preocupação se relacionou mais especificamente à possibilidade de uma relação ensino e aprendizagem perspectivada pela práxis, no Ensino Médio do IFPR. Com isso posso apontar o problema levantado nessa tese.

Problemática

- Seria possível uma relação ensino e aprendizagem histórica perspectivada pela práxis, ou seja, que tenha a formação histórica como princípio, nas condições estruturais específicas do Ensino Médio do IFPR (Campus Curitiba), considerando o seu contexto, suas condições e sua natureza? Em que medida uma teoria da aprendizagem histórica que se fundamenta, tendo como central a categoria práxis, pode transformar as concepções e os processos pelos quais se produz ensino e aprendizagem histórica em sala de aula?

Hipótese

A **hipótese** é que, a partir de uma compreensão do professor historiador como intelectual, e das discussões apresentadas por Rüsen sobre a dialética entre hermenêutica e analítica no trabalho dos historiadores (2007), tornou-se possível defender que o trabalho dos professores de história, para atender as demandas do pensamento histórico na escola, poderá ter uma lógica própria referente à matriz disciplinar da História (RÜSEN, 2009) relacionado ao trabalho de resposta às carências de orientação das consciências e da cultura histórica, desde que existam determinadas condições materiais e intelectuais para o desenvolvimento dessa práxis.

OBJETIVO GERAL

Investigar as contribuições de uma didática da história centrada na práxis para as teorias da aprendizagem e para o processo de constituição da aprendizagem histórica na escola, bem como perceber este processo no Ensino Médio do IFPR (Campus Curitiba), considerando sua natureza e condições estruturais objetivas; realizando pesquisas baseadas nas metodologias da pesquisa ação e da pesquisa

colaborativa, com o objetivo de identificar possibilidades de uma educação histórica perspectivada pela práxis; pretendendo contribuir para uma discussão a respeito da epistemologia da práxis na relação de ensino e aprendizagem histórica, de acordo com os pressupostos da filosofia da História no que se relaciona a suas preocupações como Didática da História, quer dizer, tomando o processo de formação histórica dos jovens como princípio da Didática da História.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceituar o que é teoria da aprendizagem histórica fundamentada na práxis;
- Delimitar a existência da história como disciplina no Ensino Médio a partir das documentações nacionais: diretrizes, parâmetros e orientações ao ensino de História;
- Realizar uma pesquisa-ação para perceber possibilidades de uma relação ensino e aprendizagem perspectivada na práxis em determinado contexto do Ensino Médio;
- Ampliar da pesquisa-ação para uma pesquisa colaborativa sobre possibilidades coletivas de uma relação ensino e aprendizagem perspectivada na práxis no Ensino Médio em determinado contexto;
- Realizar um inventário das teorias e filosofias da história e suas contribuições para a didática da história;
- Contribuir com discussões a respeito da epistemologia da práxis na relação de ensino e aprendizagem em História no Ensino Médio.

Com isso, é possível passar à exposição dos fundamentos básicos que compõem as compreensões que fundamentam essa pesquisa em seus aspectos teóricos, metodológicos, técnicos e ainda da sua configuração estrutural.

1.1 – SOBRE A ORIGEM DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA RÜSEN

Partindo de uma de suas obras fundamentais e já bastante conhecida no Brasil, Razão Histórica (2001), Rüsen, no capítulo 2 “Pragmática – a constituição do

pensamento histórico na vida prática” nos mostra, de maneira categórica, que são as situações genéricas e elementares da vida prática dos seres humanos que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Essa compreensão vai além da distinção entre teoria e práxis, porque as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida concreta (RÜSEN, 2001 p. 54-55).

O autor defende que a consciência histórica é percebida como fenômeno vital e que qualquer de suas variantes – inclusive a científica – é uma articulação da consciência histórica. Nesse momento do texto o autor apresenta sua referência em Edmund Husserl e suas contribuições a respeito do conceito de “mundo vital” (*Lebenswelt*).

O segundo ponto é que, para viver no mundo, o ser humano não pode absorvê-lo como um dado puro, é preciso interpretá-lo. Essa seria uma ambivalência antropológica. Para viver – ou seja, para se relacionar no mundo com os demais seres humanos e consigo mesmo – é preciso interpretar em razão de sua ação e paixão (RÜSEN, 2001 p. 57). E aqui, mais uma referência: o autor afirma que pode-se falar em uma carência estrutural do ser humano, que a satisfação de determinadas carências é também a produção de novas carências, e, cita em nota de rodapé a seguinte passagem: “Assim, por exemplo, na antropologia de Karl Marx, como exposta no capítulo sobre Feuerbach na ‘Ideologia alemã’” (cf edição crítica do texto em *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 14 (1966), p. 1.199-1254) – (RÜSEN, 2001 p. 57).

Durante o processo de qualificação desse trabalho me foi apontada a necessidade pontuar, ainda que de maneira essencial, quais são as preocupações de cada um desses autores citados.

1.1.1 – O conceito mundo da vida em Edmund Husserl e o processo de produção da consciência em Marx e Engels

Sobre mundo da vida (*Lebenswelt*), Husserl, em 1925, esteve incomodado com a divisão entre natureza e espírito (*Natur und Geist*), mais especificamente com a distinção entre “Ciências da natureza e ciências do Espírito” “como um conceito setorial das ciências, de volta àquele do mundo que subjaz a toda ciência e às suas

intenções teóricas como mundo da visão pré-teórica” (*Welt vorthoretischer Anschauung*)” (LIMA, 2011 p. 86).

A correta interpretação do conceito reside no entendimento profundo do que signifique um mundo de experiências “pré-teóricas” e “précientíficas”. Não se trata, portanto, apenas de ampliar a concepção de mundo, mas sim de aprofundá-la, uma vez que o “mundo-da-vida” seria o reino do que é previamente dado à consciência “antes de tudo o que é estabelecido cientificamente... em fisiologia, psicologia ou sociologia”. (HUSSERL, 2002 p.105)²

Palavras como, pré-científicas e pré-teóricas, geraram diferentes interpretações, e até mesmo críticas a proposta de Husserl. Mas, de acordo com Lima a questão central do pensamento husserliano seria que, antes das divisões sobre as formas, métodos e características das ciências, era necessário discutir os fundamentos que permitiriam sua existência e validade (das ciências). Para isso seria necessário aprofundar as compreensões a respeito desse mundo em que a ciência se desenvolve.

(...) destacamos os três elementos-chave do conceito de “mundo-da-vida” que na visão de Carr (1987) o caracterizam: o primeiro é o seu caráter de ser “já-dado” (*Vorgegebenheit*), que significa “ser já dado antes de qualquer ciência, de qualquer substrução lógico-teórica”; o segundo é o fato que o “mundo-da-vida” é descrito como sendo público, ou melhor, como sendo constituído de modo intersubjetivo, ele é “já-dado” intersubjetivamente. O terceiro elemento deriva do fato que Husserl lhe atribui também “objetos culturais”, dentre os quais a própria ciência, enquanto produção cultural humana. (LIMA, 2011 p. 78)

Esse conceito (*Vorgegebenheit*) “já-dado” antes de qualquer ciência, vai ao encontro das ideias de Rüsen relacionadas ao fenômeno da consciência histórica como relação dinâmica entre a experiência do tempo e intenção no tempo que se realiza no processo da vida humana. Sendo (vida) mais do que mero fator biológico, mas, no sentido mais amplo sempre como um processo (social).

² Trecho da obra “A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental” (*Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*) de 1976. Para maior detalhamento do conceito “mundo da vida” - mundo-vital” e três diferentes interpretações posteriores a respeito do conceito ver: LIMA, Erico Azevedo. “A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental” de Edmund Husserl: uma apresentação. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 2011, em especial o capítulo 3. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11563/1/Erico%20de%20Lima%20Azevedo.pdf> acesso em 29/09/2016.

O “mundo-da-vida” é o “mundo circundante realmente concreto” (...), a realidade propriamente dita, na qual nós vivemos [grifo nosso], que nos é sempre já dada, terreno de ser e horizonte para todas as práxis, sejam teóricas que não teóricas. (Hu VI, p. 145) Em face do mundo objetivo da ciência está o “mundo-da-vida”(...), (LIMA, 2011 p. 88)

Há duas possibilidades de interpretação a partir daqui: a primeira leva em consideração as afirmações de Rüsen sobre o mundo vital e seu complemento que possui como referência o texto “A ideologia alemã” de Marx e Engels. Essa interpretação poderia recorrer a trechos da obra de Rüsen, em que ele aponta fatores econômicos, sociais, culturais da vida concreta como relativos ao processo de formação da consciência. Por exemplo,

As experiências temporais sempre são feitas dentro de condições estruturais dadas por um quadro referencial. Portanto, elas não são uma coisa “para si”, mas tomam forma em contextos objetivos das condições vitais. Assim sendo, a experiência da duração no processo do trabalho, depende da economia do trabalho e está em estreita ligação com dados econômicos. (RÜSEN, 2014 p. 262)

Há outras passagens do pensamento de Rüsen que evidenciaríamos a importância de aspectos concretos da vida humana que se relacionam com a consciência. Mas há ainda uma segunda possibilidade de interpretação. Essa nos leva a uma retomada dos pressupostos fundamentais da produção da consciência.

Primeiramente, se nos manuscritos econômico-filosóficos o foco principal de Marx esteve na economia política e na alienação, no texto citado por Rüsen, “A ideologia alemã” “esses elementos serão articulados para construir uma teoria explicativa das questões históricas de produção e reprodução da vida dos homens” (SADER, Emir In.: MARX e ENGELS, 2007 p. 12).

As páginas a que Rüsen se refere na Ideologia Alemã são as que os autores dialogam com as ideias de Feuerbach. E seria justamente o primeiro ponto de uma filosofia de base material, histórica e dialética que Rüsen, de acordo com algumas interpretações, não faria referência na obra publicada no Brasil em 2001.

(...) o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato

histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX e ENGELS, 2007 p. 32 – 33)

O segundo ponto, para Marx e Engels, se coloca da seguinte forma: “(...) a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades” (MARX e ENGELS, 2012 p. 33). Seguindo a argumentação dos autores chegaríamos a terceira condição:

a terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, (...) Ademais, esses três aspectos da atividade social não devem ser considerados como estágios distintos. (MARX e ENGELS, 2007 p. 33 – 34)

A ressalva sobre a não distinção dos momentos permite pensar um quarto aspecto que seria o caráter duplo dessas relações (satisfação de si, relação consigo e com os outros, reprodução da vida) de um lado como relação natural, de outro como relação social, sejam quais forem o modo, as condições e finalidades. Então, apenas depois desses quatro aspectos é que Marx e Engels chegam ao ponto que Rösen tomou como pressuposto:

Somente agora, depois de já termos examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, descobrimos que o homem tem também consciência. Mas está também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. (MARX e ENGELS, 2007 p. 34 – 35)

Como foi possível perceber, existem alguns pressupostos anteriores na Ideologia Alemã, que não são reafirmados textualmente por Rösen (2001), apesar de seu referencial da produção da consciência citar este texto. Estabelecida a possibilidade de crítica, não obstante, é o referencial da consciência histórica discutido por Rösen, e interpretado aqui dessa maneira, que delimita o principal referencial teórico dessa tese.

Seguindo a lógica das apropriações de Rüsen em relação as ideias de Marx e Engels, assim como as de Husserl, valeria a reafirmação dos mesmos referenciais em outro momento de sua produção, “Mundo vital e experiência” – em que aparece novamente Husserl (sobre retensão e protensão), e referências às condições objetivas (e econômicas)³.

Em sua publicada no Brasil em 2015, Rüsen mantém a citação da Ideologia Alemã, mas não cita Husserl. O que poderíamos aproximar da ideia do mundo vital, sobre o “já dado” (*Vorgegebenheit*), seria discussão sobre o conceito de imprevisibilidade⁴.

Interessa essa leitura, nesse caso, para essa tese, pois, Rüsen traz um novo conceito que se assemelha ao mundo vital de Husserl, mas mantém a referência a Ideologia alemã. Além disso, Rüsen faz referência à manutenção da existência quando discute a inquietude humana do agir e sofrer, e ao citar uma passagem de Fausto, de Goethe, ele faz uma ressalva na nota de rodapé número 122:

A quem isso soe demasiado poético, remeta-se à antropologia histórica de Karl Marx, tal como a expôs no capítulo sobre Feuerbach na “Ideologia Alemã”. **Marx chama a atenção que a primeira carência satisfeita [de assegurar materialmente a vida, J.R.], “a ação de satisfazer e o instrumento mesmo da satisfação conduzem a novas carências – e essa produção de novas carências é a primeira ação histórica”** (Edição crítica pela Deutsche Zeitschrift für Philosophie 14 (1969), p. 1199-1254, cit. p. 1211). (RÜSEN, 2015 p. 122) **grifo nosso**

Delimitada essa compreensão, e a partir disso, é possível passar para o que estou entendendo por práxis nessa tese, o que seria uma Didática da História na perspectiva da práxis, e, depois dessas delimitações espero que tenha explicitado os motivos pelos quais considero que a formação histórica e a práxis devem ser pensadas como conceitos fundamentais na Didática da História.

³ Ver Cultura faz sentido. Mais especificamente o item 1.2 Mundo vital e experiência (RÜSEN, 2014 p. 255 – 263).

⁴ Ver página 98 e 286 de RÜSEN, Jörn. (2015). Teoria da História – Uma Teoria da História como ciência / Rüsen, Jörn; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. – Curitiba: Editora UFPR, 2015. Ou ainda uma versão provisória de sua conferência realizada no COLÓQUIO CIENTÍFICO DILEMAS E DISPUTAS PELA TEORIA DA NARRATIVA em Curitiba, 22 de outubro de 2010, disponível em <https://docs.ufpr.br/~cpghis/PROGRAMACAO%20e%20txt%20-%20DILEMAS%20E%20DISPUTAS%20PELA%20TEORIA%20DA%20NARRATIVA.pdf> acesso 29/09/2016. A respeito desse tema, o que é discutido por Rüsen como “construtividade e construção”, ou ser construído e construção, ou ainda na tradução de Nélcio Schneider “dialética de ser construído e construção” seria, a meu ver, mais uma influência ou desdobramento do pensamento histórico dialético.

1.2 – COMPREENSÃO E CENTRALIDADE DO CONCEITO PRÁXIS PARA PENSAR A FORMAÇÃO HISTÓRICA (E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA)

1.2.1 – Vida prática e práxis da vida

Na introdução do livro “Filosofia da práxis” de Adolfo Sánches Vázquez” há um esclarecimento importante e que serve para nossa compreensão a respeito da produção rüseniana. A rigor semântico não há diferenciação entre as palavras práxis e prática.

Dizemos “práxis” transcrevendo o termo *ποίησις* utilizados pelos gregos na Antiguidade para designar a ação propriamente dita. Como se sabe, em nosso idioma, dispomos também do substantivo “prática”. (VÁZQUEZ, 2011 p. 30)

No alemão, de acordo com a explicação do próprio autor, conserva-se o termo grego transcrito da mesma forma que em português (*práxis*) dispondo apenas desse termo. Em português, ocorre a predominância do termo na variante (pratica) com um significado mais utilitário. Vázquez, em sua filosofia da práxis afirma a utilização do conceito como: atividade consciente objetiva, sem relação com a forma mais utilitária do conceito.

Nas produções de Rüsen podemos encontrar os seguintes termos, repetidas vezes: práxis vital humana, práxis existencial, práxis da vida e vida prática. A própria matriz disciplinar da História, publicada pela primeira vez por Rüsen em 1983 possui o hemisfério sul relacionado à:

- Vida prática (na tradução do professor Estevão Chaves de Rezende Martins, da “Razão histórica”, 2001)
- Práxis (na tradução de René Gertz, de 1987)
- Práxis vital (na tradução de Nélío Schneider, no “Cultura faz sentido”, 2014)
- Nível da vida prática e campo da vida prática (na tradução do texto “Como dar sentido ao passado?” de Valdei Araújo e Pedro Caldas [com agradecimento sobre a revisão atenta de E. C. R. Martins] em 2009)

- “*Ebener des Lebenspraxis*” e “*Bereich des Praktischen Lebens*”, na Historik original em alemão de 2013)
- E, novamente: nível da vida prática e campo da vida prática (na tradução da Historik como “Teoria da História”, publicada em 2015)

A explicação de Vázquez a respeito do termo práxis, já permitiria afirmar a **não distinção** entre os termos (práxis da vida e vida prática) na obra de Rüsen. Além disso há uma afirmação realizada pelo próprio autor alemão em uma webconferência realizada no dia 29 de maio de 2014. Mediado pelo professor Estevão Chaves de Rezende Martins perguntei se havia alguma distinção entre a utilização dos conceitos em sua obra e Rüsen categoricamente afirmou que não há distinção. Visto isso, apresento aqui uma compreensão sobre o conceito práxis.

1.2.2 – O conceito práxis

A compreensão utilizada nessa tese parte da identificação com as características das produções da professora Maria Auxiliadora Schmidt que estabelece diálogos entre autores que auxiliam a satisfação das nossas carências como professores pesquisadores brasileiros (a exemplo das aproximações com Paulo Freire e István Mészáros). Além disso, da minha identificação com as discussões realizadas por filósofos marxistas entre as décadas de 1950 e 1960 que se caracterizaram por livrar-se dos erros cometidos no âmbito da interpretação stalinista do marxismo, ao mesmo tempo recuperar e desenvolver o pensamento original de Marx⁵, considerando o conceito práxis como central nesse trabalho.

Marx considerava o homem como um ser de práxis, mas não no sentido da atividade econômica ou política (nem mesmo da atividade revolucionária no sentido comum) e ainda menos da política oficial de um governo “socialista” (ou de qualquer outro) ou de um partido político comunista (ou qualquer outro). Em lugar disso, a práxis é considerada como a forma especificamente humana do ser do homem, como atividade livre e criadora e auto-criadora. (BOTTOMORE, 1988 p. 295)

⁵ Ver, por exemplo, VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. (1967) Edição da Expressão popular (2011), página 441.

Especificamente as contribuições de dois autores dentro desse processo, Karel Kosik (26 de Junho de 1926 – 11 de Fevereiro de 2003) e Adolfo Sánchez Vázquez (17 de setembro de 1915 - 8 de julho de 2011) com suas obras “A dialética do concreto” (1963) e “Filosofia da práxis” (1967), respectivamente.

No conceito *práxis* a realidade humano-social se desvenda como oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do *ser humano*. *A práxis é a esfera do ser humano*. (...) *A práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser onto-criativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976 p. 222)

O conceito *práxis* é compreendido tanto de maneira laborativa quanto existencial, é, portanto, social, prática e histórica. Nas palavras de Kosik é “tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana” (KOSIK, 1976 p. 225). Assim como para Vázquez a *práxis* é uma atividade consciente destinada a um fim, que transforma uma matéria, realidade, situação ou até mesmo, um comportamento. A *práxis* é, portanto, a essência humana, pois, para haver consciência é necessário assegurar materialmente a vida, e para haver consciência é preciso que seja social, prática e histórica.

Essa essência humana – social, prática e histórica – não se esgota por isso em nenhuma das formas concretas da existência social e individual do homem. Enquanto a *práxis* é um elemento determinante dela – em particular o trabalho humano – essa dimensão essencial do homem como ser produtor, prático, criador, jamais desaparece ou é totalmente negada já que se trata do homem como ser histórico e social. (VÁZQUEZ, 2011 p. 412)

Estabelecidas essas compreensões, faz-se necessário afirmar a centralidade do conceito para a didática da História.

1.2.3 – A *práxis* e a Didática da História: a formação histórica (*Bildung*) como processo

As atividades mentais com a história são motivadas por demandas que emergem da e na práxis, as relações de ensinar e aprender história podem corresponder a essa lógica, assim o papel fundamental dos professores e professoras como intelectuais que realizam intervenções de maneira especificamente motivada a formação histórica dos alunos e alunas.

Três afirmações de Rüsen na relação entre cultura e sentido permitem essas inter-relações:

- a formação histórica de sentido é a quinta-essência dos procedimentos e das atividades mentais mediante as quais a experiência do passado é interpretada e atualizada como história. (...)
- Sentido é a quinta-essência da interpretação humana do mundo e de si mesmo. (...)
- A cultura é, portanto, a quinta-essência das ações de formação de sentido que os seres humanos têm de levar a cabo para poderem sobreviver. (Rüsen, 2014 p.179-196).

A cultura é tomada como meio complexo em que ocorre a relação entre ser contruído e construir, como parte constitutiva e constituinte das consciências e da totalidade. É na dimensão denominada cultura que os seres humanos precisam se relacionar com o mundo e consigo mesmos para que a vida possa ser vivida.

Da relação entre cultura e consciências e a necessidade de agir é que se pode afirmar que formação histórica de sentido ocorrerá quando existir experiência, interpretação, orientação e motivação, portanto aprendizagem histórica na e para a vida. Por ser uma tese em educação, privilegia-se a escola e parte da aprendizagem histórica possível lá dentro, como um espaço em que estão vivos os elementos que compõem a cultura histórica e as enunciações das consciências históricas dos discentes e dos docentes.

Quando nos preocupamos, na Didática da História, com o processo que chamamos **formação histórica** (*Bildung*), nos preocupamos com algo que só pode ser pensado como um **processo que ocorre na práxis e pela práxis**. Mas, aqui, em uma tese de um programa de pós-graduação em educação, estamos preocupados com a parte específica desse processo em que ocorre a intervenção como atuação para tornar mais completa e complexa a capacidade de formação de sentido, (que ocorre através de processos de percepção da experiência, interpretação, orientação e motivação do agir), me refiro a ***Bildung* como processo**

e a partir da intervenção de professores e professoras, (mas não apenas), nos processos de formação histórica pelos quais passam os alunos e alunas em suas práxis da vida com destaque ao espaço escolar.

Quero dizer que a formação histórica a que estou me referindo, inclui o processo e o produto, ou seja, o processo formativo e a formação. Essa díade dialética, por uma parte, corresponde a dimensão dinâmica do ensino e aprendizagem, reflexão, experiência, orientações; a outra parte, corresponde aos elementos de consolidação dos novos patamares, referenciais, afirmações do sujeitos em relação as circunstâncias temporais. A dialética entre processo formativo – formação não tem início, assim como não se esgota na escola, mas a escola possui posição prevalente na contemporaneidade.

Entendo que, assim como surge o pensamento histórico para suprir carências na vida, então, a relação ensino e aprendizagem histórica nas escolas pode funcionar de acordo com a mesma lógica. Sendo os professores e professoras, os profissionais que devem estar habilitados pela formação científica profissional da História, para tomarem as decisões a respeito dos acervos da História que melhor podem atender às demandas e carências de orientação das consciências dos alunos e alunas, assim como da cultura histórica de nosso tempo.

Esse pressuposto demanda a construção da autonomia do trabalho dos professores e professoras como cientistas da história, que atuam mais especificamente no campo da formação histórica escolar. Sendo assim, é compreensível e até mesmo indicado que haja regulamentações gerais para as relações de ensino e aprendizagem nas escolas, mas não no sentido de estabelecer de antemão (ou por campos de conhecimentos exteriores à história) o que deve ser ensinado e de que forma (à exemplo da pedagogia das competências⁶). Para entender tais posicionamentos é preciso compreender o funcionamento e historicidade da História como ciência, e ao mesmo tempo rever, os seus fundamentos como ciência e como disciplina escolar, essa é uma das propostas desse trabalho.

⁶ O assunto será melhor explicitado no capítulo 2.

1.2.4 – A formação histórica como princípio fundamental da Didática da História e seus fundamentos na práxis

O teórico e filósofo da História Jörn Rüsen pode ser considerado um dos principais herdeiros ou atualizadores do pensamento e das propostas de Johan Gustav Droysen, a respeito do porque pesquisar, escrever, ensinar e aprender a História. Droysen foi um dos principais expoentes do historicismo do século XIX, devido ao reconhecimento de suas contribuições relacionadas à metódica e sistemática da História ciência, ou mesmo pela adesão à obra de Rüsen, tanto na pesquisa histórica quanto nas discussões da Didática da História.

Nesse sentido, é que se destaca uma contribuição trazida por Arthur Alfaix Assis a respeito das discussões da didática da História tanto no período em que se fundamenta a ciência da História (e suas preocupações didáticas) quanto na atualidade.

(...) descompassos entre a didática do pensamento histórico desenvolvida por Droysen e as suas efetivas aplicações práticas sinalizam para a complexa problemática da atualidade e legado das ideias do autor. No essencial, contudo, eu defendo que a resposta de Droysen à questão “por quê?”, isto é, por que pesquisar, escrever, ensinar e aprender história, ainda se sustenta. Em primeiro lugar, pela simples razão de que a capacidade de pensar historicamente, que Droysen conecta à aprendizagem histórica, não se liga a nenhum cânone fixo de conteúdos. O conteúdo do nosso pensamento histórico, os objetos sobre os quais pode atuar a nossa capacidade de historicizar, não necessariamente precisam ser os mesmos privilegiados por Droysen. Na verdade, o pensamento histórico tal como teorizado por Droysen pode ser tomado como uma competência puramente formal, aplicável a qualquer conteúdo de experiência e conjugável com diversos conjuntos de normas e valores. Assim, a preferência de Droysen por enquadrar temas políticos desde um ponto de vista germanocêntrico, pró-Prússia, masculino, burguês-ilustrado e antipopular não implica necessariamente que nós tenhamos de aderir a essas mesmas escolhas e perspectivas. Nada impede, por exemplo, que se pense historicamente sobre fenômenos culturais desde uma perspectiva feminista ou marxista; ou sobre temas econômicos desde um ponto de vista conservador, e assim por diante. (ASSIS, 2014 p. 15)

Para enfrentar esses descompassos, (RÜSEN, 2015) têm defendido um humanismo revisitado à luz das nossas demandas do presente e de acordo com suas expectativas de um futuro melhor para a vida humana. Para ele, o humanismo pode funcionar com um elemento capaz de colocar qualquer grupo antagônico em uma perspectiva de reconhecimento, “A diferença cultural é eliminada numa

universalidade antropológica” (RÜSEN, 2014 p. 37 – 38). Ou ainda, o exemplo várias vezes repetido em sua obra sobre a importância dos direitos humanos como um ponto que aproxima, pois aqueles que já o possuem não podem negociá-lo e àqueles que ainda não o tem podem lutar para conquistar. Os direitos humanos seriam, pois, como um elemento cairótico na história da humanidade (RÜSEN, 2007 p. 127 – 128, 150).

A ideia de progresso contida nessa compreensão já garantiria uma vida bem mais humana se fosse realizada hoje, porém, diante dessas questões, e da provocação realizada por (ASSIS, 2014), é que me inspiro a pensar efetivamente nas demandas possíveis de serem apreendidas na práxis da relação ensino e aprendizagem histórica. Pois, talvez a *Bildung* proposta hoje por Rüsen não seja suficiente quando pensamos nas realidades em que empresas e bancos internacionais tomam decisões sobre que tipo de processo educativo deve ser ofertado nos países em que empresas recrutam mão de obra⁷.

Assim, se queremos formar pessoas que possam tornar-se autônomos na tomada de consciência de si – sem esquecer que a consciência e o processo são sociais e históricos –, é necessário pensar esse processo para a própria humanidade e na perspectiva de sua própria existência. Seguindo a lógica de um possível imperativo categórico da formação histórica pensado na didática da história: auxilia no processo de ampliação da capacidade de “pensar historicamente de tal modo que a finalidade em si do homem (sua dignidade), se realize em cada forma de vida, e que essa forma de vida seja articulada, temporal e espacialmente, com todas as demais, em um contexto temporal abrangente, que apareça como orientação intelectual e (motivação do agir, acrescentaria) universal na relação ao futuro de todo e qualquer presente” (RÜSEN, 2015 p. 144-145 adaptado).

Levando em consideração, a exemplo da citação de Assis (2014 p. 15) e dos professores que pesquisei durante o mestrado, citados anteriormente, que os valores de uma época residem em sua própria existência⁸ (poderíamos destacar a importância, também, para as nossas demandas mais localizadas – seja como

⁷ Como se a realidade escolar não demonstrasse contradições suficientes, lembrei-me, ao escrever essa parte do texto, que o livro Razão Histórica, que abre a trilogia de Jörn Rüsen sobre a Teoria da História, livro que tanto me causa inspiração, foi realizado, segundo o autor, graças a uma bolsa paga pela fundação Volkswagen.

⁸ Nesse caso de um ponto de vista secular.

brasileiros, latino-americanos, de países pobres (ou em desenvolvimento), como trabalhadores, ou de um ponto de vista humano mais amplo como defende Rüsen). Com destaque também para o papel da ciência como crítica da ideologia.

1.2.5 – Os capítulos

Para responder a problemática sobre as possibilidades de um processo de formação histórica como princípio da didática da história na perspectiva da práxis em condições objetivas do Ensino Médio, foi preciso demonstrar a trajetória de pesquisa anterior, assim como as compreensões teóricas explicitadas no capítulo 1. A partir disso, buscamos delimitar a existência desse Ensino Médio que seria campo empírico para partes das pesquisas dessa tese.

Algumas contradições foram objeto da discussão no segundo capítulo, que foi organizado com base em uma pesquisa nos documentos que regulamentam e oferecem parâmetros e orientações para o Ensino Médio. Buscamos demonstrar a objetividade das relações de ensino e aprendizagem de história neste nível de ensino, bem como sua existência como objeto de pesquisas no campo da Educação Histórica. Além disso, a possibilidade da presença da História nas escolas brasileiras em duas formas: como disciplina específica, e, como ciência que compõe a área de Ciências Humanas.

O terceiro capítulo foi dedicado a estudos que buscaram transcender as exigências presentes nos documentos que regulamentam o Ensino Médio, ou seja, aulas que foram pensadas tomando como ponto de partida a análise e compreensão das carências de orientação, detectadas pelos professores, tomando como referência a práxis. Com base no contato com as pesquisas realizadas no âmbito do LAPEDUH – UFPR, no referencial de pesquisa colaborativa, nos resultados das pesquisas do grupo e mais especificamente com respeito àquelas com as quais obtive um contato mais orgânico, realizei dois percursos investigativos que foram apresentados no terceiro capítulo. O primeiro, diz respeito a uma pesquisa-ação com objetivos relacionados ao atendimento de necessidades apreendidas no meu próprio campo de trabalho, com intenções relacionadas ao referencial da emancipação (Freire, 1997) e no processo formativo da consciência histórica (RÜSEN). Esse projeto, com características de uma pesquisa-ação, ocorreu em 2013. As discussões a respeito dessa primeira parte da pesquisa já foram sistematizadas em forma de

artigos científicos que foram apresentados e ou publicados nas seguintes ocasiões:

- OLIVEIRA, T. A. D.. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS: UM ESTUDO REALIZADO NO IFPR CAMPUS CURITIBA. REVISTA de Educação Histórica - REDUH, v. 4, p. 108-123, 2013
- OLIVEIRA, T. A. D. ; SCHMIDT, M. A. M. S. . PROTONARRATIVAS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO: PRÁXIS E EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM UM ESTUDO NO IFPR (CAMPUS CURITIBA). História e Diversidade, v. 4, p. 189-202, 2014.
- OLIVEIRA, T. A. D. ; SCHMIDT, M. A. M. S. . CONSEQUÊNCIAS DA TEORIA DA NARRATIVA HISTÓRICA PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA A PRÁXIS DOS PROFESSORES. Revista de Teoria da História, v. 11, p. 116-139, 2014.
- OLIVEIRA, T. A. D. . PROTONARRATIVE AND POSSIBILITIES OF INTERVENTION: PRAXIS AND HISTORY EDUCATION IN A STUDY IN IFPR (CAMPUS CURITIBA). In: HISTORY EDUCATORS INTERNATIONAL RESEARCH NETWORK [HEIRNET]: 11th, 2014, LJUBLJANA. HISTORY Educators International Research Network (HEIRNET): 11th international conference programme, Ljubljana 15th-17th September 2014. Ljubljana: Znanstvena zalo ba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Ljubljana University Press, 2014).
- OLIVEIRA, T. A. D.. THE HISTORY EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF PRAXIS: A STUDY PERFORMED AT IFPR - CAMPUS CURITIBA. In: Maria Auxiliadora Schmidt, Lucas Pydd Nechi. (Org.). BRAZILIAN INVESTIGATION IN HISTORY EDUCATION. 1ed.Curitiba: W.A. Editores, 2016, v. 1, p. 269-284.
- OLIVEIRA, T. A. D.; SCHMIDT, M. A. M. S. A intervenção do professor e a educação histórica na perspectiva da práxis: Um estudo realizado no IFPR campus Curitiba. Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.3, p.10 - 26, 2016.

O segundo percurso investigativo, apresentado no terceiro capítulo da tese, foi desenvolvido a partir da metodologia proposta por IBIAPINA (2008), pesquisa colaborativa, e resultou em um processo mais amplo, realizado ao longo do segundo semestre de 2014 com um professor da área de História no IFPR (Campus Curitiba). O primeiro momento foi realizado como pesquisa-ação e os resultados obtidos demonstravam a potencialidade do trabalho na perspectiva da práxis. Julguei necessário ampliar de uma experiência individual para um trabalho de pesquisa coletivo, o que foi possível com a metodologia da pesquisa colaborativa.

Nas transcrições, para preservar a identidade dos professores e professoras,

alunos e alunas que participaram das pesquisas, preferiu-se adotar nomes fictícios. Esses, foram definidos a partir de diferentes critérios, seja por elementos de sua trajetória, características pessoais, relação com a educação, ou mesmo relacionado a algo dito durante a pesquisa, que suscitou homenagens aos verdadeiros donos dos nomes escolhidos. Essa nomeação facilita na aproximação diante da dificuldade em lidar com a fonte, auxilia na organização didática bem como facilita para compreensão dos possíveis leitores.

Oos dados empíricos das pesquisas na escola não pareciam permitir as mesmas análises realizadas pelos grupos de pesquisa na área da didática da história que influenciam as discussões do grupo que estou inserido. Essa inquietação que surgiu nas discussões entre minha orientadora e eu, levou a realização de uma outra etapa de pesquisa.

Assim, o quarto capítulo diz respeito a um olhar sobre diferentes perspectivas dos campos que compõem as discussões da Educação Histórica e da Didática da História. A primeira parte se refere a uma demonstração sucinta dos estudos e os objetivos de cada projeto quantitativo inserido no *Youth and History* (ANGVIK & BORRIES, 1997) e publicações como desdobramentos dessa pesquisa. E, a segunda, um inventário sobre as pesquisas com abordagem qualitativa.

Nessa segunda parte, a proposta foi perceber quais influências da Filosofia da História existiam em cada grupo e as influência dessas filosofias ou teorias da História nas categorizações realizadas nessas pesquisas qualitativas. Ainda, busquei observar como tem sido abarcada a relação entre formação e consciência histórica em algumas das produções reconhecidas como referências do campo da Educação Histórica e da Didática da História. Foram analisadas produções da professora Maria Isabel Gomes Barca de Oliveira⁹, de Portugal, do professor Peter Lee, da Inglaterra e, da professora Gerda Von Staher, assim como dos professores Klaus Bergman, Jörn Rüsen, Bodo von Borries e Andreas Körber, da Alemanha. Ainda, no quarto capítulo, foi realizada a identificação dos principais referenciais da filosofia da História que fundamentaram essas diferentes produções. O objetivo central desse capítulo foi buscar perceber que relações existem entre as discussões do campo da educação histórica e a ideia de formação histórica como uma categoria fundante da

⁹ Daqui pra frente farei referência de acordo com o nome que assina seus textos, Isabel Barca.

Didática da História, e nessa tese, especificamente, a formação histórica na perspectiva da práxis.

Esse inventário possibilitou ampliar a compreensão das relações entre a filosofia da história e as preocupações com a aprendizagem histórica nos diferentes autores. Esses elementos foram discutidos na relação entre a forma de categorização de dados empíricos, assim como as discussões relacionadas a formação histórica.

Por fim, o quinto capítulo retomou os dados da pesquisa ação, para realizar a análise dos últimos dados levantados na pesquisa colaborativa. A proposta foi realizar uma análise pautada nos referenciais que constituíram essa tese, portanto, referenciado na teoria da consciência histórica interpretada na perspectiva da práxis.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO MÉDIO E A EXISTÊNCIA FORMAL DE RELAÇÕES ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

As discussões que compõem essa pesquisa estão relacionadas ao campo reconhecido como Educação Histórica, como um dos campos da Didática da História, e essa, como uma parte fundamental da Ciência da História. O objeto dessa pesquisa se refere à discussão dos limites e possibilidades de uma relação ensino e aprendizagem histórica perspectivada pela práxis no âmbito do Ensino Médio¹⁰.

Nesse sentido, é importante objetivar o Ensino Médio em dois momentos: primeiro, demonstrar a existência formal do Ensino Médio; e segundo, um levantamento de pesquisas referentes ao campo de discussão e que envolvem a temática do Ensino Médio, no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. A justificativa para esse recorte se dá pela quantidade dos trabalhos que alcançaria se abordasse, por exemplo, o campos reconhecido como “ensino de história”, uma vez que as produções do LAPEDUH possuem um referencial comum em torno do conceito consciência histórica (embora as compreensões do conceito dentro do grupo também devem ser analisadas de acordo com a sua historicidade).

Com essas delimitações, será possível perceber uma historicidade da disciplina de história no Ensino Médio, assim como sua complexidade e problemática.

¹⁰ O Ensino Médio é a etapa da Educação Básica no Brasil que corresponde a idade escolar de alunos entre 15 e 17 ou 18 anos. Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 20 de novembro de 1996, a Educação Básica no Brasil é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica pode oferecer formação técnica ou geral. Nos meses finais de escrita dessa tese existe a possibilidade de mudanças dessa lei através de uma Medida Provisória que poderá afetar o funcionamento do Ensino Médio.

2.1 – O ENSINO MÉDIO, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O Ensino Médio se tornou parte da Educação Básica no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996). Antes da lei, essa etapa da escolarização teve, ao longo do século XX, uma característica dualista. Isso porque estava, na maior parte do tempo, dividida em dois campos principais: um de formação propedêutica e outro profissionalizante.

A LDB (1996) buscou uma alternativa a essa dualidade definindo o Ensino Médio como um fim em si mesmo, e não como degrau para outra parte de uma pirâmide da educação. De acordo com Gomes (2000) a LDB foi definida no Brasil em um clima de melhorar índices educacionais, em comparação com os outros países do mundo e, nesse sentido, melhorar a competitividade em um mundo marcado pela globalização (GOMES, 2000 p. 28).

Para isso e tendo em vista as exigências do trabalho e da cidadania, que requerem uma educação mais plástica e flexível, voltada, antes de tudo, para aprender a aprender, a nova Lei optou por tornar o Ensino Médio parte de um tronco da educação geral. Educação Geral não deve ser confundida, no caso, nem com academicismo, nem com profissionalização, visto que tem como uma das finalidades *“a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”* (art. 35, II) (GOMES, 2000 p. 13 - 14).

O autor aponta que a Educação Básica no Brasil poderia ser comparada a um tronco de uma árvore que, depois do (e durante) o Ensino Médio se divide em vários ramos: da Educação Superior e da Educação Profissional. A discussão realizada por Gomes foi feita ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso, quando a lei permitia a realização do Ensino Médio apenas como formação básica. A formação profissional deveria ser buscada de maneira concomitante ou sequencial, ambas independentes do Ensino Médio¹¹.

O aspecto fundamental de mudança recente dessa etapa da educação foi a

¹¹ De acordo com o Decreto Federal nº 2208/97 que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No texto do decreto, diz o artigo 5º: “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

LDB de 1996, que seria o ponto inicial de definição formal do objeto dessa pesquisa, no entanto, destaco uma síntese realizada por Gomes (2000) depois de um histórico a respeito dessa etapa da educação na História do século XX no Brasil:

Mais que uma ponte, este nível de ensino poderia ser comparado a uma arena. Primeiro, a elite disputou oportunidades educacionais, em grande vantagem, com o embrião das classes médias urbanas e algumas “exceções” dos estratos sociais inferiores. Foram os períodos do Império e da República Velha. Depois, avolumou-se a disputa entre as elites, as classes médias e os filhos dos trabalhadores manuais, provavelmente já após a Segunda Guerra Mundial. Por fim, a expansão da matrícula permitiu que estes conquistassem espaço cada vez maior, porém nas beiradas menos propícias da arena. Trata-se, em especial, dos anos 80 e 90. Entrecruzando-se com as linhas de classe, acham-se os grupos étnicos, de sexo, idade, preenchendo-se interstícios e aproveitando as vias alternativas de “segundas”, “terceiras” e outras vias de escolarização. (GOMES, 2000 p. 40 - 41)

O objetivo não foi realizar um histórico do Ensino Médio no Brasil, mas localizar o objeto. No entanto, o parágrafo aparece como uma narrativa histórica, ainda que de maneira sucinta, mas que ajuda a definir uma visão geral sobre o Ensino Médio no Brasil ao longo do século XX.

O contexto discutido por (GOMES, 2000) foi marcado por reformas educacionais em que o caráter dualista prevalecia. As mudanças teriam início com o comprometimento existente na constituição de 1988 (Inciso II do artigo 208) garantia como dever do Estado “*progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio*” e o ponto fundamental foi a aprovação da LDB em 1996. Posteriormente, é possível apontar outros documentos oficiais que consolidaram e buscaram constituir a identidade ao Ensino Médio entre os anos 1990 e o início dos anos 2000.

Entre esses pontos fundamentais estão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), PCN+ (2002) esses no governo de Fernando Henrique Cardoso. E, a partir de 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio (PNLEM) a partir de 2004, as alterações correspondentes às formas de oferta do ensino técnico em 2004¹², as Orientações Curriculares Nacionais para o

¹² Sobre a forma de oferta do Ensino Médio as mudanças principais se referem as trazidas pela Lei nº 11.741/2008, possibilitou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Lei essa que incorporou em definitivo o que a lei nº 5.154/2004, havia consolidado tornando possível que o Ensino Médio integrado com a

Ensino Médio (OCNEM, 2006), e na presidência de Dilma Rousseff, as diretrizes do Ensino Médio em 2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em 2013, documentos em que estão definidas as bases para a oferta de todas as etapas da educação básica e, entre elas, as modalidades atuais do Ensino Médio. Antes de indicar características desses documentos, marcados mais por continuidades do que por rupturas, é preciso discutir um pouco sobre o contexto dessas políticas e documentações.

De acordo com SILVA & ABREU (2008 p. 524) as reformas educacionais têm uma de suas raízes fincadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre outras organizações multilaterais, a exemplo do Banco Mundial:

A reforma educacional tem uma de suas raízes fincada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (SILVA & ABREU, 2008 p. 524)

Na década de 1990, o então Ensino de Segundo Grau, equivalente ao Ensino Médio atual, atingia apenas 25% dos alunos que correspondiam à faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade. Nesse evento, o Brasil se tornou signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos, em que se comprometeu a reduzir a taxa de analfabetismo, e universalizar o ensino básico.

Nesse mesmo texto, Silva & Abreu (2008) demonstram a participação de agências internacionais em ações conjuntas que interferem nas políticas educacionais de seus “parceiros”, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Essas instituições negociam políticas educacionais atreladas a empréstimos

Educação Profissional Técnica, ao contrário do que o Decreto nº 2.208/97 tinha realizado. As notas 11 e 12, tratam sobre as possibilidades de existência do Ensino Médio Técnico ao longo dos anos 2000.

e acordos internacionais. Nesse sentido, o Banco Mundial sinaliza entre suas diretrizes que se dê atenção especial aos resultados, que se programem sistemas de avaliação, e a articulação entre os setores públicos e privados. Nesse contexto, por exemplo, ficou muito famoso o documento “Educação: um tesouro a descobrir”¹³.

Dentre as suas indicações está a da ampliação da educação básica que deveria voltar-se para o pluralismo e para a tolerância que desencadeará uma barreira contra a violência. Assinala que para isso deverá sustentar-se em quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser*. (SILVA & ABREU, 2009 p. 526)

Existe uma vinculação entre a lógica do aprender a fazer e as razões necessárias ao mercado de trabalho. Ideia diretamente relacionada ao artigo 35 da LDB que versa sobre a necessidade de preparação dos indivíduos para o trabalho, cidadania e a flexibilidade, para se adaptar às novas condições de trabalho. É nesse contexto, por exemplo, que ganha força nos documentos oficiais o debate da pedagogia das competências.

Esse atrelamento entre as exigências das agências multilaterais pode ser observado no Parecer CNE Nº 15/98 – CEB - Aprovado em 01/06/1998.

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade (BRASIL, 1998 p. 430)

O trecho foi retirado do parecer de 1998 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais com relatoria da Conselheira Guiomar Namó de Mello. Nesse documento

¹³ Documento produzido por Jacques Lucien Jean Delors, um economista e político francês, que estudou Economia na Sorbonne. Entre os anos 1992 e 1996, Delors presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, foi autor do relatório “**Educação, um Tesouro a descobrir**”, em que se exploram os Quatro Pilares da Educação. Esses pilares seriam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

são discutidas algumas referências essenciais que influenciaram outros documentos posteriores. Orientações que, além de retirar dos campos específicos a possibilidade de uma discussão sobre formação intrínseca a uma área de conhecimento, deslocou os professores para uma lógica relacionada à prática. A exemplo da História, que possui uma discussão filosófica a respeito do que significa aprender História e que sentidos e significados isso possui na relação com a vida em sociedade, por outro lado, a definição de orientações como a da interdisciplinaridade e contextualização retiram a possibilidade das discussões do próprio campo da História limitando o trabalho dos professores a reflexão sobre a prática.

(...) a reflexão deve ser tomada pela ótica da prática, do que nos atinge cotidianamente, ou seja, retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: o da “epistemologia da prática”. Verifica-se, portanto, nas políticas de formação docente a sua redução aos aspectos técnicos da atuação docente pela focalização, nestes programas, da sala de aula e das metodologias de ensino. (SILVA & ABREU, 2008 p. 530)

Nesse sentido, o trabalho dos professores tem ficado atrelado a um processo de desintelectualização, e as políticas de formação dos professores cada vez mais utilitaristas pautadas no desenvolvimento de habilidades e competências. Essa relação é demonstrada no texto de SILVA & ABREU (2008) como uma exigência que partiu de agências multilaterais “*preocupadas*” com o desenvolvimento econômico de vários países, em acordos que o Brasil fora signatário. Depois disso, e em sintonia, a elaboração de Parâmetros Curriculares foi a necessidade de desenvolver um sistema de avaliação para as propostas relacionadas à Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), citada anteriormente. Foi nesse contexto que foram incorporadas as discussões relacionadas ao desenvolvimento de competências (SILVA & ABREU, 2008 p. 534).

Essa discussão pode ser percebida de maneira bastante objetiva no relatório organizado por Delors (1996):

Da noção de qualificação à noção de competência

Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à **competência pessoal**. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais,

como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”. (DELORS, 1996 p. 93 - 94) grifo nosso

O sistema de avaliação do ENEM possui uma matriz de competências que não vai ao encontro do conceito de competência presente no PCNEM, o que demonstra ambiguidades. Além disso, o caráter meritocrático e classificatório da prova atribui a culpa do fracasso para os indivíduos. Os culpados podem ser os professores ou os alunos (talvez com falta de “**competências pessoais**”), deixando isentos os atores das reformas educacionais, ou mesmo do sistema econômico e das agências multilaterais, envolvidas no processo.

É possível perceber, nessa breve discussão a respeito da relação entre o Ensino Médio e as políticas da Educação com setores mais amplos estão relacionados à lógica econômica, que existe uma relação dialética entre definições políticas e aquilo que ocorre na práxis da sala de aula. Ou seja, definições conceituais dos documentos que regulamentam a educação, com definições de políticas e investimentos, acabam afetando os trabalhos dos professores e professoras na práxis da sala de aula. No entanto, não seria interessante fazer uma leitura centrada apenas na macropolítica econômica. Mesmo assim, não se deve deixar esse âmbito de análise de lado quando se realiza, por exemplo, um estudo qualitativo de uma relação específica de ensino e aprendizagem. Esse é um pressuposto das análises dessa pesquisa. É por isso, que optamos por realizar a pesquisa nas documentações, assim como uma revisão de outras pesquisas e ainda a realização de investigações empíricas na escola.

Há, na ordem do dia, um debate sobre o desenvolvimento de habilidades e competências como finalidades da educação. Pode-se afirmar que, nem bem o debate teve início, as políticas educacionais possibilitaram uma estrutura que se coloca em todas as disciplinas através do estabelecimento de habilidades e competências comuns. Tais habilidades e competências são avaliadas nos livros didáticos que passam pelo crivo do Estado, são cobradas em macro-avaliações (Prova Brasil, ENEM)¹⁴, no *Programme for International Student*

¹⁴ Através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo departamento de Educação Básica, o Estado brasileiro levanta dados a partir de duas frentes relacionadas a Educação Básica: Censo escolar (mais relacionado à relação entre população e investimentos – vinculados ao Plano Nacional de Educação) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entre as atuações do SAEB está a realização de macro-avaliações (entre elas a

Assessment (Pisa)¹⁵, e os resultados geram o ranqueamento das instituições, o que acaba por influenciar a distribuição de renda entre as escolas, institutos e universidades.

Além disso, recentemente foi muito noticiada a intenção do Ministério da Educação sobre criar áreas comuns para o Ensino Médio¹⁶. Antes disso, o ENEM já estava dividido por áreas. Em 2016 foi publicada a Medida Provisória 746 que colocará a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia a serem trabalhadas em um bloco determinado “Ciências humanas e suas tecnologias”, como já estão articuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Nas intenções noticiadas em 2009 a explicação do ministério é que o ENEM cobra dessa forma e que os alunos da escola pública estão defasados em relação aos conteúdos oferecidos nas escolas particulares. As escolas particulares, por sua vez, vêm adaptando seus materiais para ensinar de acordo com o que é cobrado no ENEM. Em 2016 as justificativas apresentadas após a MP 746 vão em outro caminho, a tônica geral é um discurso de necessidade de renovação e de falta de interesse dos jovens pelo atual formato do Ensino Médio.

Desde 2013 tramita no poder legislativo um Projeto de Lei 6840/2013 que pretende alterar a LDB (1996). As primeiras mudanças do projeto de lei são: aumento da carga horária no Ensino Médio, alteração do currículo para organizá-lo em áreas de conhecimento (sendo as áreas I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas); e, entre outras pretensões do projeto está a mudança da concepção de Ensino Médio como um tronco de uma educação geral (independente de ser ensino profissionalizante ou propedêutico. De

avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"). Também é responsabilidade do INEP (Educação Básica) a realização do ENEM. Essa estrutura poderá ser alterada, tanto em questões de estrutura quanto de custeio da educação (prevista no PNE) através de uma Medida Provisória do governo atual (outubro de 2016).

¹⁵ “(...) é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”. (retirado do <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> acesso em 05/10/2016)

¹⁶ Em matéria publicada em 2009 pelo diário Gazeta do Povo, o título da notícia foi: “**MEC quer trocar matérias por áreas de conhecimento**”; a linha de apoio: “Exatas, Humanas, Biológicas e Línguas substituiriam as atuais 12 disciplinas obrigatórias” <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-quer-trocar-materias-por-areas-de-conhecimento-bk63gshz8n5xxq7m91t3at1la> (último acesso em 05/10/2016)

acordo com o projeto o Ensino Médio seria alterado da seguinte forma:

§ 5º A última série ou equivalente do Ensino Médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos:

- I – ênfase em linguagens;
- II – ênfase em matemática;
- III – ênfase em ciências da natureza;
- IV – ênfase em ciências humanas; e
- V – formação profissional. (Projeto de lei 6840/2013)

A discussão relacionada às diferenças entre escolas públicas e particulares, ou sobre a designação de cada escola, tem sido um debate que permeou a história do Brasil no século XX. Além da problemática brasileira, ao longo do século XX, importantes pensadores do mundo se dedicaram a esse tema, desde Antonio Gramsci, na primeira metade do século XX, passando por vários teóricos de escolas de pensamento diferentes (Paulo Freire, no Brasil), até o estado atual em que é possível destacar pensadores como François Dubet e Bernard Charlot, na França, Peter McLaren nos EUA.

A partir de diferentes iniciativas, desde a década de 1990 esses problemas vêm sendo discutidos a partir de uma tônica comum: a de que o Ensino Médio não deve ser apenas o espaço entre o Ensino Fundamental e o Superior, mas deve compor uma base unificada para a formação humana, que permita tanto a continuidade dos estudos quanto a entrada qualificada no mercado de trabalho. Observe-se a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Propôs-se, numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 4)

Além da demarcação contínua de propostas em torno das ideias “interdisciplinaridade e contextualização”¹⁷, em cada um dos documentos algumas palavras se repetem, uma das principais é a ideia de *formação/preparação* para o *mercado de/mundo do trabalho*:

¹⁷ Uma discussão sobre a disciplina História e os problemas relacionados à “interdisciplinaridade e contextualização”, encontra-se no texto “FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA OU DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS? CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA PARA JOVENS BRASILEIROS” da professora doutora Maria Auxiliadora M. dos S. Schmidt (ver referências).

(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140)

Nessa nova compreensão do Ensino Médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não seriam independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras duas áreas, uma vez que é uma ação de cunho interdisciplinar que articula o trabalho das disciplinas, no sentido de promoverem competências. As linguagens, as ciências e as humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Contudo, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; pelo contrário, só se funda sobre ele e se desenvolve com ele. (PCN+ 2002 p.14-15)

O documento publicado em 2006, traz algumas diferenças. Pode-se afirmar que há uma suavização no atrelamento direto do estudante de Ensino Médio com a ideia de **mercado**. No entanto, ao analisar diretamente as indicações que se referem à disciplina de História, mais uma vez é possível perceber as intenções que ainda encaminham a lógica da interdisciplinaridade e contextualização, e o atrelamento as habilidades e competências necessárias a entrada no **mundo** do trabalho. Observe:

A nova identidade atribuída ao Ensino Médio define-o, portanto, como uma etapa conclusiva da educação básica para a população estudantil. O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. Procura-se, portanto, contribuir para que a disparidade e as tensões existentes entre os objetivos que visam à preparação para o vestibular, à preparação para o trabalho e à formação da cidadania possam ser atenuadas. Pretende-se que o Ensino Médio atinja um grau de qualidade em que o aluno dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades. (BRASIL, 2006 p.67)

Nos documentos citados, uma das principais preocupações em relação ao Ensino Médio, (o que pode ser percebido nas DCNEM, na LDB e no PCNEM), é vincular os alunos ao mundo do trabalho. Pauta-se em uma educação permanente para o desenvolvimento de competências cognitivas (relacionado ao pensamento em perspectiva psicológica), socioculturais (com a preocupação mais específica de adaptação a sociedade do trabalho) e psicomotoras (relacionada ao desenvolvimento de habilidades que serão necessárias para o trabalho). Não há, no entanto, discussões a respeito de uma formação humana ou sobre a consciência e seu processo formativo.

O aparecimento das ideias de se comportar ativa e criticamente estão sempre relacionadas ao trabalho e a necessidade do indivíduo de adaptar as necessidades do mundo do trabalho; e a ideia de diminuir as tensões entre formar para o mundo do trabalho e para a cidadania aparece esvaziada, pois não há formulação sobre que cidadania é essa. O mesmo vale para as orientações das disciplinas de Geografia, Sociologia e Filosofia.

Segundo Lopes (2002) os documentos que regulam o Ensino Médio podem ser percebidos como uma carta de intenções do governo. Nesse sentido, a preocupação não é educar as pessoas para que sejam capazes de conceber o mundo e perceber que também é possível mudá-lo. As competências a serem desenvolvidas são aquelas que tornam as pessoas capazes de autorregulação para adequação ao mundo, leia-se, mundo produtivo. A autora aponta a falta de uma concepção de educação capaz de estabelecer possíveis críticas, por mais que se fale em participação ativa e crítica, a finalidade é sempre a de adequação ao mercado.

Por outro lado, debates mais recentes, tais como efetivados no âmbito do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho da Universidade Federal de Santa Catarina (GEPETO – UFSC), coordenado pela professora Olinda Evangelista, apontam uma maior definição desses projetos. Essa leitura denuncia que, a correlação entre organizações multilaterais e adequação dos planos dos últimos governos federais (PSDB e PT), encaminham projetos que possuem intenções a um desenvolvimento mercadológico da educação. Nesse sentido, estratégias desenvolvidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estariam relacionadas a uma lógica empresarial, em que a formação dos professores se limita ao espaço escolar, o que, por sua vez, diminui as possibilidades de organização coletiva.

Dessa perspectiva, a escola é afastada de sua tarefa de viabilizar a apropriação do conhecimento historicamente produzido e é direcionada à aprendizagem de hábitos e valores ligados à criatividade e ao empreendedorismo como formas para enfrentar as incertezas cotidianas. O interesse presente nesse projeto histórico conjuntural, ao priorizar a gestão compartilhada, por meio do PDE-Escola, é de isolar politicamente os sujeitos envolvidos. (SHIROMA & EVANGELISTA, 2014 In.: EVANGELISTA, 2014 p. 14)

Como proposto nessa pesquisa, uma retomada nos documentos que norteiam a educação no Ensino Médio no Brasil, e a relação dessas orientações com o debate sobre disciplinas escolares, permitem perceber as intenções muito voltadas ao mercado e as políticas neoliberais para a educação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio:

O contexto do trabalho é também imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos a que se refere o Artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das Ciências da Natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. A esse respeito é significativo o fato de que as estratégias de aprendizagem contextualizada ou “situada”, como é designada na literatura de língua inglesa, tenham nascido nos programas de preparação profissional, dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais. Suas características, tal como descritas pela literatura e resumidas por Stein, indicam que a contextualização do conteúdo de ensino é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade: Na aprendizagem situada, os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades, em lugar de adquirirem informação em unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho. (D. Stein, “Situating learning”, in: *Digest*, n.195) (BRASIL, 2000 p.80)

Como destacado anteriormente, as discussões sobre interdisciplinaridade e contextualização são resultados do campo da psicologia aplicada ao trabalho. Essa lógica acarreta problemas para as discussões no âmbito das didáticas específicas que perdem seu espaço uma vez que o discurso oficial é homogeneizante; e, também, do ponto de vista destacado por Evangelista & Shiroma (2014), a escola deixa de socializar o conhecimento historicamente produzido para atender demandas do mercado

Para concluir estas considerações sobre a contextualização, é

interessante citar a síntese apresentada por Stein sobre as características da aprendizagem contextualizada: em relação ao conteúdo, busca desenvolver o pensamento de ordem superior em lugar da aquisição de fatos independentes da vida real; preocupa-se mais com a aplicação do que com a memorização; sobre o processo assume que a aprendizagem é socio-interativa, envolve necessariamente os valores, as relações de poder, a negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos; em relação ao contexto, propõe não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos (re)experiem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas. (BRASIL, 2000 p. 83)

Ao seguir as indicações para análise de documentos discutidas no texto “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos” (SHIROMA, CAMPOS & GARCIA, 2005), é possível realizar um desvelamento das intenções presentes nos PCNEM, PCN+ e outros documentos. Ao compreender a teoria psicológica de Stein (discutida por SCHMIDT, 2015 na relação com a disciplina de História) e perceber a incorporação dessas discussões em outros documentos posteriores, questões, tais como, “aprendizagem sócio-interativa e relações de poder”, passam a ter outros significados.

Especificamente para a disciplina de História que se encontra na publicação com orientações para as Ciências Humanas e suas tecnologias o documento de 2006 traz os seguintes indicativos:

O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de **História**, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. (BRASIL, 2006 p.67)

Com o objetivo de atender as demandas do Ensino Médio, enquanto parte integrante da escola básica e obrigatória, o governo federal em parceria com as secretarias de estado da educação e com universidades federais e estaduais de todo o país, deu início a uma nova etapa especialmente voltada ao Ensino Médio. O primeiro documento lançado pelo governo federal a que tive acesso é do ano de 2009, trata-se do programa Ensino Médio Inovador.

Dessa forma, propõe-se estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-

relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (BRASIL, 2009 p.16)

O documento, em alguns sentidos, corresponde a uma nova etapa, que apresenta diferenças substanciais com relação à utilização de conceitos que haviam sumido dos documentos da gestão PSDB (a palavra mercado, por exemplo, é substituída por mundo, relativo a trabalho). Por outro lado, a existência de grupos de discussão, formados por representantes do interesse de industriais, das multinacionais e que participam de discussões sobre a educação brasileira dão continuidade a lógica neoliberal¹⁸ que teve início na década de 1990.

A essa concepção de trabalho associa-se a concepção de ciência e tecnologia como: conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (BRASIL, 2009 p.17)

Afirmo anteriormente que há uma preferência pela interdisciplinaridade em todos os documentos analisados. Essa forma de organização está contemplada na RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012 (Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.) que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Observe

Capítulo II

Formas de oferta e organização

Art. 14. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização: (...)

VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização. (BRASIL, CNE/CEB 2/2012, p.20)

¹⁸ Relaciona-se ao atrelamento dos interesses de agências multilaterais patrocinadas por empresas multinacionais que influenciam as tomadas de decisões em políticas educacionais em vários países.

O documento, apesar de possibilitar a organização por disciplinas, como transparecem nos trechos destacados, alerta para a necessidade da integração, contextualização e interdisciplinaridade. Ou seja, concomitante a interesses externos, vêm sendo sinalizado o interesse pelo fim das disciplinas. Até aqui, é possível perceber, tanto a continuidade das políticas que correspondem às orientações neoliberais, quanto a integração das ideias que criam um elo entre os documentos produzidos na gestão PSDB, quanto nos documentos produzidos nas gestões do PT, ainda que haja algumas diferenças substanciais¹⁹. Antes de apontar algumas diferenças, tentarei encerrar essa análise com as últimas publicações, que demonstram as contradições apontadas anteriormente.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi encampado e uma de suas etapas corresponde à formação dos professores. Essa etapa pretende utilizar cadernos divulgados no SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO. Que ocorreu nos dias 31 de outubro e 01 de novembro de 2013, Curitiba – PR. O primeiro caderno possui o subtítulo FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL. O primeiro capítulo desse caderno se dedica a recuperar a história da educação secundária no Brasil desde a primeira constituição até o surgimento do ProEMI.

Os ajustes da economia brasileira ao novo contexto econômico foram acompanhados da presença de organismos internacionais, que passaram a orientar as reformas na educação em termos organizacionais e pedagógicos. As demandas da sociedade organizada foram, então, substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas, geralmente assessores destes organismos multilaterais [...] (BRASIL, 2013 p. 22)

Além de assumir que a educação do Brasil passou a ter influências de organizações multilaterais, os documentos do ProEMI assumem uma abordagem crítica da atual situação e apontam informações importantes nesse sentido. A primeira delas é a existência de diferentes tipos de escolas do Ensino Médio. Além disso, a necessidade de superação dos resultados que essas diferenças acabam gerando, e por fim, as preocupações são estatísticas facilmente vinculadas a índices

¹⁹ A trajetória das políticas para o Ensino Médio no Brasil da LDB até 2016 ainda passavam por um debate mais amplo que assegurava o debate público. Em setembro de 2016 era provável que essas mudanças ocorreriam através de uma medida provisória que estava em discussão. Ao passo que grupos de estudantes ocupavam escolas em várias cidades em oposição a essa medida. Entre a escrita da tese e a defesa, a MP 746/2016 foi transformada em lei 13.415 de fevereiro de 2017.

econômicos por região. O que resulta mais uma vez em um atrelamento com a formação para o mercado de trabalho.

O percurso até aqui realizado, no intuito de decifrar os documentos, permite apontar que a discussão sobre as habilidades e competências para educação, sobre interdisciplinaridade e contextualização, apresenta-se como se tivesse um papel independente e natural, de maneira pseudoconcreta. O ENEM cobra em suas questões o domínio de habilidades e competências, as universidades federais adotam o ENEM como exame de seleção, os livros didáticos para o Ensino Médio buscam adequar-se as características do ENEM. Quando os professores escolhem os livros didáticos de História por meio do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), há indícios de uma práxis fetichizada, é a reificação do livro didático. Quer dizer, o livro didático é antecipado por uma série de escolhas intencionais anteriores ao seu processo de produção. Nessa complexidade há interesses que escapam do domínio dos principais envolvidos na relação ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que há uma escolha aparente do professor. Como afirma Kosik (1976), o mundo da pseudo-concreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. Essa relação pseudoconcreta, não da escolha do livro didático, mas da forma como o referencial das habilidades e competências, da contextualização e interdisciplinaridade está na práxis, pode ser percebida como elementos de estranhamentos (*entfremdung*²⁰).

Ainda nesse sentido, é possível apresentar mais um exemplo específico sobre os estranhamentos. Com base em algumas informações obtidas no guia para escolha do Livro Didático (LD) distribuído em 2012²¹ é possível perceber essa correlação apontada no parágrafo anterior:

Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes. (BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012, 2011

²⁰ De acordo com as discussões dos Manuscritos econômicos e filosóficos, pode-se resumir da seguinte forma: que impede a realização do homem de acordo com suas potencialidades, objeção a realização humana. Marx entende estranhamento como entraves que fazem com que dadas as condições de trabalho, que envolvem expropriação e exploração, dificultam a compreensão da totalidade de maneira concêntrica a alienação. (MARX, 2004)

²¹ Essa seção do texto foi escrita no dia 13 de agosto de 2015, data em que realizei tentativas de acessar o Guia do Livro Didático do Ensino Médio referente aos livros usados a partir de 2015, no entanto esse arquivo não estava mais disponível (<http://www.fnade.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015> acesso em 13/08/2015). Por esse utilizei o arquivo referente ao ano de 2012.

p.9)

No que diz respeito ao aluno, um bom LD deve desempenhar, entre outras, as seguintes funções: (...) desenvolvimento de capacidades e competências; – Esta é uma função essencial para a formação de cidadãos críticos e para o desenvolvimento progressivo da autonomia nos estudos, razão pela qual um bom material não pode deixar de contemplá-la satisfatoriamente. É no tratamento dado a esse quesito que podemos verificar se o LD de fato trata o aluno como aprendiz, ou seja, como um sujeito que toma parte ativa no processo de ensino/aprendizagem, ou como um simples recipiente para conteúdos escolhidos à sua revelia. É aqui, portanto, que vocês poderão aquilatar mais claramente tanto o envolvimento do LD com as pesquisas mais recentes na área, quanto o seu compromisso com a aprendizagem. Exercícios exaustivos de memorização e perguntas com as respostas explicitadas no texto imediatamente anterior são recursos que podem levar o aluno a acertar a resposta, sem, no entanto, compreender o que faz e aprender algo novo. (BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012, 2011 p.15)

No fragmento a seguir a referência é direta ao professor:

(...) não se contentem com a pura e simples transmissão de conhecimentos; verifiquem se as atividades e exercícios propostos desenvolvem de fato competências e habilidades do aprendiz (...) (BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012, 2011 p. 16)

Ainda sem querer substituir o professor, o LD deve contribuir para a avaliação da aprendizagem que propõe, uma vez que toda situação de ensino e de aprendizagem busca validar e mesmo legitimar, do ponto vista do reconhecimento social, as competências, habilidades e conteúdos desenvolvidos. (BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012, 2011. p. 17)

Alem de comprovação empírica do atrelamento dos discursos, e, portanto, da presença dos conceitos de habilidades e competências, pode-se dizer que o guia para escolha do Livro Didático retira do professor o domínio sobre os processos do trabalho com o conhecimento, funcionando, portanto, como elemento de estranhamento que pode acarretar em um processo de alienação. Não quero dizer, com isso, que os professores ao escolherem livros didáticos estão determinados pelo material. Sabe-se da dinâmica complexa desses acontecimentos na práxis da vida, e que, no agir e sofrer coletivo existem processos de resistência. Mas, fica evidente que o PNLD, enquanto uma política pública de grande porte, demonstra ligações que se estabelecem entre as políticas públicas de educação no Brasil e outros interesses já discutidos, tais como da UNESCO, do Banco Mundial, e de outras agências multilaterais.

A partir de agora é possível relacionar mais objetivamente a ligação ensino e aprendizagem em História, ou preocupações com a Didática da História possíveis a partir das documentações elencadas. Como o objetivo deste capítulo está relacionado a dar objetividade ao que pretendo com essa pesquisa, e o mesmo não é o Ensino Médio em si, mas as possibilidades da relação de ensino e aprendizagem em História nesse nível de ensino, farei uma análise de conteúdo pontual dos documentos diretamente nos momentos em que se referem à História.

2.1.1 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1999 (Ciências Humanas e suas Tecnologias) – Competências a serem desenvolvida em História:

O documento publicado em 1999 foi dividido em 4 (quatro) partes: I – bases legais, II – linguagens, códigos e suas tecnologias, III – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, e IV – ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999). Os princípios que norteiam a discussão estão relacionados às indicações das organizações multilaterais discutidas anteriormente (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser), e se mantêm fiéis aos itens que atravessam todos os campos de conhecimento (estética da sensibilidade, política da igualdade, e ética da identidade).

Na parte específica que interessa a esse trabalho, item IV – Ciências humanas e suas tecnologias encontram-se dois subtítulos: “Por que ensinar História” e “O que e como ensinar História”. A discussão nos dois subtítulos compõe um resumo de diferentes posicionamentos em torno da História como ciência, mas não há um aprofundamento em nenhuma discussão. São perspectivas gerais que permitem pela sua indefinição teórica, encaixar posicionamentos epistemológicos radicalmente diferentes. Esse texto encerra-se com as competências a serem desenvolvidas em História:

Tabela 1 – Os parâmetros e a teoria

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999)	Comentários

<p>Representação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. • Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. <p>Investigação e compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas. • Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. • Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos. • Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. <p>Contextualização sócio-cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. • Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. • Comparar problemáticas atuais e 	<p>Não sinaliza a relação entre o trabalho com fontes e o processo de formação do pensamento histórico.</p> <p>Não se relaciona com o desenvolvimento da competência narrativa (RÜSEN, 2001, 2012).</p> <p>Não se relaciona com a perspectiva da orientação temporal (RÜSEN, 1994 – 2014)</p> <p>Não está relacionado à função pragmática do sugimento do pensamento histórico na vida prática como consciência (RÜSEN, 2001)</p> <p>Não se relaciona com a atribuição de sentidos em relação as experiências humanas no tempo e seus elementos presentes na cultura histórica em seus aspectos políticos, estéticos, cognitivos (RÜSEN, 2014, 2015)</p> <p>Não relaciona a experiência humana no tempo como atribuição de sentido (RÜSEN, 2001)</p> <p>Não se relaciona as carências</p>
---	---

de outros momentos históricos. • Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999)	de orientação da vida na relação com o conhecimento (Rüsen, 2001) Não estabelece critérios de plausibilidade (seja do âmbito da ciência ou mesmo da ética / moral entre os aspectos que motivam o agir humano e os processos de percepção da experiência, interpretação e orientação existencial para a tomada de decisões ou posicionamentos (RÜSEN, 2015)
--	--

É necessário fazer duas observações sobre a tabela para não correr o risco do anacronismo: a primeira é que, boa parte das discussões específicas da história em que referencio essa tese, foi sendo construída no Brasil ao longo dos anos 2000, embora a produção de Rüsen no campo da teoria da história já fosse conhecida no Brasil desde a década de 1980; a segunda, porque nas definições do parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação já aparecia a definição a priori das competências e habilidades como norteadores da educação.

Um dos maiores problemas dos documentos que analisei é que eles assumem alguns princípios sem demonstrar as concepções que estão relacionadas a esses princípios. Não se torna possível, por exemplo, a identificação com um referencial da epistemologia que possa dar indicativos para o trabalho com a ciência no espaço da escola.

De acordo com (SCHMIDT, 2015) pode-se apontar que a História colocada em um caráter mais amplo como “Ciências humanas e suas tecnologias” pode acarretar o abandono da sua especificidade epistemológica e metodológica, colocando-se a disposição de uma utilização pragmática. Isto porque, segundo a autora não há indícios da relação com os processos específicos de desenvolvimento do pensamento histórico.

Para uma leitura menos atenta, pode parecer que os indicativos de competências não estão muito diferentes dos trabalhos já realizados na produção Histórica. No entanto, a questão que podemos colocar é que, apenas a indicação de competências delimitadas a priori, já quebraria com a própria lógica do pensamento histórico na maneira pela qual ele ocorre e da sua existência científica. Além disso, a definição das competências, como demonstradas anteriormente, são exteriores às

necessidades ou carências dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender História.

Uma forma de compreender esse processo está relacionada aos conceitos de alienação, como perda do domínio dos processos relacionados à vida e ao trabalho como realização humana, e ainda um processo permeado por estranhamentos (*entfremdung*), como os processos envolvidos na alienação, não como alienação propriamente, mas os processos que a geram (MARX, 1974).

Quer dizer, no processo de formação do professor de História, é possível que não tenha contato com os fundamentos da ciência da História (e seus aspectos didáticos, por exemplo, discutidos na constituição científica da História) debatido na filosofia. A perda desse domínio durante o processo formativo do docente já caracterizaria um estranhamento. Ao chegar na escola para lecionar, poderá encontrar documentos produzidos por secretárias de governo que o indicam o trabalho no âmbito das competências ou habilidades, como definições que também não estão explicitadas nos documentos regulamentadores da educação (outro objeto de estranhamento). Os livros didáticos (produzidos por editoras e avaliados por intelectuais contratados pelo Governo Federal) procuram se adequar às habilidades e competências e também não explicitam concepções e fundamentos do campo da ciência ou da epistemologia. Os professores poderão, nesses casos, trabalhar em uma lógica de alienação devido aos estranhamentos concernentes a esse processo.

2.1.2 – PCN+ (Orientações Educacionais Complementares Aos Parâmetros Curriculares Nacionais), 2002:

No documento, que se propõe a complementar o anterior, há uma continuidade dos elementos principais já discutidos em 1999, mas, dessa vez, com ampliações explicativas e exemplos de encaminhamentos. Manteve-se a lógica da amplitude teórica que não se compromete com nenhuma concepção histórica específica, mas ao contrário disso, há sim o comprometimento com as discussões em torno da interdisciplinaridade e da contextualização, assim como das habilidades e competências.

Por isso, há uma relação epistemológica com princípios pedagógicos, ligados

a uma concepção pedagógica, mas não há uma relação epistemológica com a ciência, apenas uma aplicação didática da ciência.

Embora existam diferenças entre esse documento e outras definições anteriores, como o próprio documento denuncia

Não há receita nem definição única ou universal para as competências, que são qualificações humanas amplas, múltiplas e que não se excluem entre si. Por exemplo, os PCN para o Ensino Médio explicitam três conjuntos de competências: o de *comunicar e representar*, o de *investigar e compreender*, assim como o de *contextualizar social ou historicamente* os conhecimentos. Por sua vez, de forma semelhante mas não idêntica, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aponta cinco competências gerais: *dominar diferentes linguagens*, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; *compreender processos*, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; *diagnosticar e enfrentar problemas reais*; *construir argumentações*; e *elaborar proposições solidárias*. (PCN+, 2002 p. 16)

Ainda fazendo referência ao mesmo documento, mas especificamente sobre os objetivos do Ensino de História, é possível perceber como se dá a perspectiva da didática aplicada:

O objetivo do ensino de História no Ensino Médio é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual – criado e recriado constantemente pela disciplina científica –, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos. Ao mesmo tempo, esse instrumental conceitual permite a problematização de aspectos da realidade e a definição de eixos temáticos que orientam os recortes programáticos, bem como, apontam para novas possibilidades de criação de situações de aprendizagem. (PCN+, 2002 p. 77)

De acordo com (SCHMIDT, 2015), esse atrelamento é indicativo de algo característico na História do Ensino de História no Brasil, que é a separação entre a didática da História e a História acadêmica. Isto teria contribuído para a formação de um código disciplinar da História com características específicas de cada momento da História brasileira. Ainda, de acordo com a autora, esse processo empurrou as preocupações sobre o ensino e a aprendizagem da História para o campo da pedagogia, e uma das marcas desse processo seria a perspectiva instrumental relacionada a formas de ensinar. Por exemplo, centrado nas discussões mais

próximas de uma visão fechada do conceito de transposição didática²² e dos métodos de ensino, ao invés de preocupações específicas do próprio campo da História e suas relações com as funções na práxis da vida humana.

2.1.3 – Orientações Curriculares Para O Ensino Médio, 2006

A documentação, publicada em 2006, não altera as anteriores, mas possui como princípio realizar uma atualização das discussões frente as necessidades atuais da educação. A estrutura geral e os pontos de referência centrais foram mantidos, como se pode observar no primeiro fragmento.

Apontam-se como princípios estruturadores do currículo a interdisciplinaridade, a contextualização, a definição de conceitos básicos da disciplina, a seleção dos conteúdos e sua organização, as estratégias didático-pedagógicas. (BRASIL, OCNEM, 2006 p. 67)

(...) objetivos do Ensino Médio; competências a desenvolver; caráter interdisciplinar dos conhecimentos mobilizados; sentidos atribuídos no esforço da contextualização; conceitos estruturadores da disciplina; e articulação com as habilidades específicas do conhecimento histórico. É por meio dos conteúdos, tratados científica, atualizada e significativamente para fins escolares, que o currículo da escola e de cada disciplina específica toma corpo e ocupa lugar estrategicamente central no processo educativo. Portanto, a importância dos conteúdos e do seu tratamento didático pedagógico não é relegada a segundo plano em favor da educação por competências. (BRASIL, OCNEM, 2006 p. 85)

Esses encaminhamentos vão ao encontro da crítica realizada por (SCHMIDT, 2015) no que se relaciona ao não aparecimento de preocupações da própria História com as relações do ensinar e aprender em História. Apesar do documento evidenciar que existe um papel autônomo do professor que atua na realidade escolar, não existem discussões específicas do campo da História, por exemplo, sobre o que seriam os conceitos estruturadores da própria ciência e sua relação com a aprendizagem histórica.

Um elemento que merece destaque, como uma diferença em relação ao

²² Essas discussões utilizam como referência a obra: CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991. Essa referência foi produzida no campo da matemática e se refere aos processos relacionados a transposição do saber científico acadêmico para o campo escolar.

documento anterior, é o aparecimento da importância do trabalho com os conhecimentos prévios. Na página 81 (oitenta e um) há um quadro que propõe aos professores a organização curricular por Conceitos básicos da História; Habilidades para o trabalho com a História; Elaboração e condução das atividades didáticas. Na parte em que se refere às atividades, aparece a seguinte indicação: “a importância de tomar os conhecimentos prévios dos alunos como referência para adequar o planejamento e as intervenções didáticas” (BRASIL, OCNEM, 2006 p. 85). Esse destaque pode ter ocorrido pelo fato desta discussão (conhecimentos prévios) estar relacionada ao campo de discussão da Mudança conceitual²³.

2.1.4 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica, 2013

O documento das Diretrizes da Educação Básica de 1996 foi atualizado em uma nova publicação em 2013. A organização desse documento se deve as demandas que ainda não tinham sido contempladas nos documentos anteriores. Tais como:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo;
- Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena;
- Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância;

²³ A mudança conceitual diz respeito a uma concepção teórico-metodológica oriunda do campo das ciências naturais e que possui como um dos conceitos chave o referencial das representações sociais. No capítulo 4 (quatro) dessa tese há uma explicitação mais específica dessa discussão.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Essas preocupações evidenciam a complexidade da educação e das demandas educacionais brasileiras, tanto pela complexidade histórica e cultural, quanto pelas proporções geográficas do país. No entanto, as preocupações e referências básicas são as mesmas que marcam essencialmente a LDB:

Na sequência, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, que destacam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. (BRASIL, DCNEB 2013 p. 154)

Pode-se destacar no documento de 2013 que, apesar da definição da terminologia “Ciências humanas e suas tecnologias” nas resoluções (Resolução CNE/CEB nº 3/98, e Parecer CNE/CEB nº 15/98), está clara a compreensão de as escolas possuírem autonomia na organização dos componentes curriculares, mesmo porque precisam atender às demandas relacionadas à sua localização. Resta saber como se daria a definição dessas demandas, bem como o alerta para a possibilidade da não organização por disciplinas. Ainda assim, o documento de 2013 define o que é obrigatório, segundo a LDB, que seja ofertado nas escolas. Entre essas obrigações duas delas interessam diretamente a essa tese:

IV – o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e

européia;

V – o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras; (BRASIL, DCNEB 2013 p. 186)

Além dessas obrigatoriedades, que já definiriam o espaço da História nas escolas do Ensino Médio no Brasil, e como consequência minhas preocupações sobre as relações de ensinar e aprender História na práxis, procuro destacar ainda que, há uma diferença no que se refere a terminologia “e suas tecnologias”, presente nos documentos anteriores. Observe o fragmento abaixo

No referente à integração com a profissionalização, acrescenta-se que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Por exemplo: história social do trabalho, da tecnologia e das profissões; compreensão, no âmbito da geografia, da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho; filosofia, pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente; sociologia do trabalho, com o estudo da organização dos processos de trabalho e da organização social do trabalho; meio ambiente, saúde e segurança, inclusive conhecimentos de ecologia, ergonomia, saúde e psicologia do trabalho, no sentido da prevenção das doenças ocupacionais. (BRASIL, DCNEB 2013 p. 190) grifo nosso

A partir dos trechos dos documentos apresentados nessa seção do texto, foi possível demonstrar formalmente a existência da relação ensino e aprendizagem histórica no Ensino Médio em suas várias modalidades de oferta. Isso quer dizer que, apesar dos indicativos e até de um movimento intencional pela interdisciplinaridade, os documentos ainda permitiam (pelo menos até o ano de 2016) a organização dos conhecimentos por disciplinas e, ainda dão parâmetros e orientações para o trabalho com a História como disciplina escolar.

2.1.5 – Considerações a respeito da análise dos documentos

Constata-se que o debate sobre o desenvolvimento de habilidades e competências como finalidade da educação está presente nas documentações que

se referem à educação formal, no que tange o Ensino Médio no Brasil. Essa afirmação é possível a partir do debate científico, das provas nacionais de avaliação do Ensino Médio brasileiro e das produções didáticas que concorrem o mercado do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD e PNLEM).

O debate se coloca em todas as disciplinas através do estabelecimento de habilidades e competências comuns e da interdisciplinaridade e contextualização. O ensino de História não está isento dessas indicações. Exemplo disso, a constante referência, no guia do livro didático de História para o Ensino Médio divulgado em 2012, onde há elogios a presença de exercícios que visam desenvolver habilidades e competências, uma vez que esse desenvolvimento é cobrado dos alunos para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Desde 2013 tramita no Congresso Nacional o projeto de lei 6840/2013 que pretende, entre outras coisas, alterar a LDB, a terminalidade do Ensino Médio, a organização curricular, assim como as formas de custeio e financiamento da educação pública no Ensino Médio. O redesenho curricular além de ser indicado pelas organizações multilaterais já apareceu como intenção do MEC em momentos diferentes ao longo das décadas de 1990 e 2000. Além disso, no dia 22 de Setembro de 2016 foi divulgada a Medida Provisória nº 746 (publicada no diário Oficial da União no dia seguinte) alterando a LDB (entre outras medidas alterando o currículo do Ensino Médio de disciplinas para áreas de conhecimento). Desdobramentos dessas mudanças ainda estão para ser definidos, apesar das resistências que se levantam.

Uma das propostas nesse primeiro capítulo foi realizar um estudo sobre a questão das habilidades e competências e analisar de que forma está colocado a partir de um campo empírico potencial que envolveu documentos nacionais, como o guia do livro didático para Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) e seus documentos complementares (PCN+ (2002) e Orientações Curriculares de 2006). Essa análise é uma das referências para o estabelecimento de relações entre os encaminhamentos tomados no ensino de História no Brasil a partir desses documentos e o referencial da Educação Histórica, campo teórico no qual percebo possibilidades para o desenvolvimento da proposta que detalho a seguir.

A discussão sobre o ensino e aprendizagem histórica na perspectiva da práxis, como preocupação ontológica de uma educação humanista e emancipatória

relacionada à práxis da vida, pode gerar contribuições em um diálogo por contraponto ao debate atual das habilidades e competências, ou da interdisciplinaridade e contextualização. A superação das atuais condições remete a ideia “para além do capital”, que não aparece aqui como convicção a priori de um pensamento revolucionário, mas se coloca como fator intrínseco a qualquer produção de conhecimento que se pretenda científico²⁴, ou seja, a relação com a práxis da vida com perspectivas de melhoria da própria vida humana. Para isso, é essencial pensar na superação dos problemas detectados atualmente. Nesse sentido Mészáros afirma:

se estivermos à procura do ponto arquimediato a partir do qual as contradições mistificadoras da nossa ordem social podem ser tornadas tanto inteligíveis como superáveis – encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicamente revelada *alienação do trabalho*: um processo de auto-alienação escravizante. Mas, precisamente porque estamos preocupados com um processo *histórico*, imposto não por uma ação exterior mítica de predestinação metafísica (caracterizada como inevitável “dilema humano”), tampouco por uma “natureza humana” imutável – modo como muitas vezes esse problema é tendenciosamente descrito – mas pelo próprio trabalho, é possível *superar a alienação* com uma *reestruturação radical* das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de “toda nossa maneira de ser”. (MÉSZÁROS, 2008 p. 60)

Os teóricos referenciados anteriormente apresentam ideias próximas nesse sentido, os três podem ser aproximados na perspectiva de superação das atuais condições. Condições que colocam limites ao desenvolvimento ontológico dos seres humanos por meio da educação. Como é possível perceber nos fragmentos a seguir:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor

²⁴ Me refiro a esse “ir além” como o papel de crítica da Ideologia que a História pode desempenhar. Ver “Ciência como crítica da Ideologia” (RÜSEN, 2015 p. 241).

contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. (FREIRE, 1996 p. 102 – 103)

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976 p. 222)

Uma neutralidade bonachona dessas disciplinas [refere-se a teoria da história e a didática] só pode ser defendida ao preço do abandono de questões essenciais de ambas. O ensino de história em sala de aula é uma função do aprendizado histórico das crianças e dos jovens. (...) O aprendizado histórico transforma a consciência histórica em tema da didática da história. Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel. (RÜSEN, 2007 p. 91)

Os autores referenciados percebem formas de consciência como elaboração cognitiva de apreensão da concretude do real. As questões que utilizo como fatores de aproximação entre os autores partem da experiência de pesquisa do mestrado, em que os professores entrevistados elaboraram explicações sobre suas *práxis* a partir de elementos que não se encerram na relação do ensinar e aprender história, mas que estão pautadas na *práxis* da vida. Esses professores recorreram a experiência humana no tempo, interpretaram-na para gerar orientações que superam o presente abrindo expectativas de um futuro mais adequado a vida em sociedade. Relação possível através de um imbricamento entre teoria e prática, explicável com o conceito de *práxis*, fruto de uma inter-relação entre as contribuições desses autores²⁵.

Por outro lado, as discussões que ocorrem no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR), grupo ao qual a presente tese está relacionada evidenciam, possibilidades de uma relação ensino e aprendizagem histórica pautada no referencial da formação histórica que pode ser discutida em torno do conceito de Consciência Histórica proposto por Jörn Rüsen

²⁵ Ver capítulos 3 e 4 da dissertação de mestrado “A relação ensino e aprendizagem como *práxis*: a educação histórica e a formação de professores” disponível em:

<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/28277/R%20-%20D%20-%20THIAGO%20AUGUSTO%20DIVARDIM%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1> acesso em 13/12/2016

(2015).

Nesse sentido destaca (SCHMIDT, 2015):

Cabe lembrar que as investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito da teoria da consciência histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da história, tendo como foco principal a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da história como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria, ou seja “a consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida” (RÜSEN, 1994, p. 5). (SCHMIDT, 2015 p. 103)

Pesquisas vêm sendo realizadas e evidenciam a preocupação com a consciência histórica. A próxima seção se refere, portanto, à necessidade de tornar objetivo, de maneira pontual, o objeto dessa pesquisa de acordo com a existência de pesquisas relacionadas ao mesmo campo de identificação e que envolvem a discussão da Consciência histórica. Ou seja, como os professores pesquisadores do campo da Educação Histórica têm se relacionado com o Ensino Médio em suas pesquisas.

2.2 – PESQUISAS RELACIONADAS À TEMÁTICA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E QUE ENVOLVEM O ENSINO MÉDIO

O Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica funciona sob a coordenação da professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Desde 2003, as pesquisas que a professora Schmidt tem orientado referem-se à área reconhecida como Educação Histórica e possuem como uma das características principais as discussões que se referenciam no conceito de consciência histórica, na esteira do pensamento do filósofo da História Jörn Rüsen. Além disso, as produções dos pesquisadores que integram o LAPEDUH – UFPR são perspectivadas por preocupações relativas a objetos que se conectam de alguma maneira com as relações formais de ensino e aprendizagem histórica. Outra característica importante dos trabalhos desenvolvidos pelo LAPEDUH é a

perspectiva das pesquisas em colaboração (SCHMIDT, 2012 p. 16).

Essa seção da tese refere-se a um levantamento das pesquisas desenvolvidas no âmbito do LAPEDUH – UFPR e que envolveram o Ensino Médio como campo empírico ou como objeto. As produções foram organizadas na tabela a seguir:

Tabela 2 – Produções da educação histórica relacionadas ao Ensino Médio

Ano	Título	Autor	Titulação	Autores fundamentais
2002	JOVENS INCLUÍDOS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E VAZIO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO	Daniel Hortêncio de Medeiros	Dissertação de mestrado	
2005	A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO OBJETIVO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DO MATERIAL DIDÁTICO	Daniel Hortêncio de Medeiros	Tese de Doutorado	Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca; Jörn Rüsen;
2007	O SIGNIFICADO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DOS JOVENS QUE ESTUDAM NO ENSINO MÉDIO	Marcelo Fronza	Dissertação de mestrado	Mikhail Bakhtin; Raymon Williams; François Dubet; Georges Snyders; R. G. Collingwood; Rosaly Ashby; Christopher Lloyd; Jörn Rüsen
2010	A HISTÓRIA DA CIDADE, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES DE JOVENS ESCOLARIZADOS	Geyso Dongley Germinari	Tese de Doutorado	Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca; Jörn Rüsen; Danilo Martuccelli; Christopher Lloyd;
2011	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E RELIGIÃO: APROXIMAÇÕES A PARTIR	Lucas Pydd Nechi	Dissertação de mestrado	François Dubet; Jean-Claude

	DE UM ESTUDO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ALUNOS			Forquinn; Jörn Rüsen;
2012	A INTERSUBJETIVIDADE E A VERDADE NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	Marcelo Fronza	Tese de Doutorado	Maria Auxiliadora Schmidt; Jörn Rüsen; György Lukács;
2013	JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR	Luciano de Azambuja	Tese de Doutorado	Agnes Heller; Rüsen (2001; 2007a; 2007b); Marx (2002; 2012); Heller (2008); Forquin (1993); Snyders (1988); Pais (1993); Margulis (1994); Dubet (1996); Medrano (2007); Dias (2000); Zumthor (1988); Le Goff (1975); Topolski (1985); Martins (2011), Simão (2011)
2014	ORIENTAÇÃO TEMPORAL E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ESTUDO DE CASO EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	Leslie Luiza Pereira Gusmão	Dissertação de mestrado	Jose Machado Pais; Jörn Rüsen; Paulo Freire; Maria Auxiliadora Schmidt; Reinhart Koselleck;
2014	CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA – Jovens e sua relação com a história em filmes	Éder Cristiano De Souza	Tese de Doutorado	(SCHMIDT & BARCA, 2009); (LEE, 2006); (RÜSEN, 2012);

				(SYNDERS, 1981; DUBET & MARTUCELLI, 1998; HOBBSAWM, 1995); (RÜSEN, 2001; VON BORRIES, 2001)
--	--	--	--	---

As duas primeiras produções orientadas pela professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt que se relacionam ao Ensino Médio e possuem discussões referenciadas na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen foram realizadas pelo pesquisador Daniel Hortêncio de Medeiros. Em sua dissertação de mestrado realizou pesquisas com jovens de uma escola particular da cidade de Curitiba, no intuito de perceber as atribuições de sentidos desses jovens a respeito da importância da História para suas vidas. A pesquisa evidenciou a centralidade da “fala do professor” nas aulas, fala essa orientada pelo material didático da instituição de ensino. Medeiros evidenciou o distanciamento das aulas de História e a vida dos alunos.

Em 2005 Medeiros defendeu sua tese de doutorado em que demonstrou problemas e dificuldades do material didático na consolidação da proposta do autor Jörn Rüsen sobre o desenvolvimento de uma competência narrativa. O autor apresentou dados de sua pesquisa que evidenciam não uma rejeição dos alunos e alunas em relação à disciplina da História na escola, mas ao fato do material didático não possuir uma narrativa histórica que possa relacionar-se à experiência do tempo presente, a História como o tornar-se presente do passado, no sentido de que a experiência temporal seja compreendida e resulte em orientação de sentido no quadro cultural da vida humana.

A dissertação de Mestrado realizada por Marcelo Fronza em 2007 buscou estudar se os jovens constroem conhecimentos da história a partir de histórias em quadrinhos com temas históricos. A pesquisa envolveu jovens do Ensino Médio de escolas públicas em um estudo de caráter qualitativo, colocando os alunos em uma relação produtiva com os quadrinhos enquanto fontes históricas.

Fronza (2007) também realizou análises de produções didáticas para compreender como os quadrinhos são trabalhados por alguns livros didáticos de

História; se as histórias em quadrinhos eram trabalhadas como ilustrações ou como documento histórico nesses manuais didáticos. O trabalho permitiu indicar alguns pressupostos epistemológicos para o trabalho com histórias em quadrinhos em sala de aula na perspectiva da Educação Histórica.

A tese de doutorado defendida por Geyso Dongley Germinari em 2010 teve como tema a relação entre história da cidade e, como objeto de estudo a consciência histórica de jovens escolarizados e formação de suas identidades acerca da cidade de Curitiba – PR. O objetivo foi realizar análises sobre como a identidade de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressaria a consciência histórica sobre a cidade de Curitiba.

O referencial central da tese está relacionada a teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen. O trabalho indicou que a existência de contradições entre a história vivida pelos jovens da pesquisa e a maneira pela qual as consciências dos jovens expressavam conhecimentos sobre o passado da cidade, demonstrando a presença determinante do passado relacionado a escolarização e pelo discurso oficial sobre a cidade.

A Dissertação de Mestrado defendida em 2011 por Lucas Pydd Nechi buscou responder a questão: “De que maneira os conceitos históricos, relacionados a temas religiosos, estão presentes na consciência histórica de jovens alunos de uma escola confessional?” (NECHI, 2011). Durante a pesquisa Nechi realizou uma leitura analítica dos livros didáticos de história utilizados em uma escola particular confessional nos anos finais do ensino fundamental. O estudo principal da dissertação de (NECHI, 2011) foi aplicação de um questionário a um grupo de 172 (cento e setenta e dois) jovens do Ensino Médio de uma escola particular e confessional da cidade de Curitiba.

A presença de temas religiosos nos livros didáticos de História não era percebida pelos alunos, assim como eles não percebiam ligações entre religião e História, sendo que a História parecia desligada da vida prática. Para o autor, o conceito de humanismo moderno de Rüsen pode ser pensado como fundamentação relacionada ao desenvolvimento da consciência histórica das crianças e jovens, fornecendo elementos para que eles compreendam a humanidade em sua temporalidade.

Em 2012 o pesquisador Marcelo Fronza defendeu sua tese de doutorado que aprofundou os estudos relacionados a relação entre histórias em quadrinhos e a

Educação Histórica, mas nessa pesquisa se dedicou à compreensão dos conceitos de verdade e de intersubjetividade presentes na aprendizagem histórica de jovens do Ensino Médio.

A pesquisa com os jovens foi dedicada à compreensão sobre como ocorreria a relação entre o poder narrativo das histórias em quadrinhos e as ideias de intersubjetividade e verdade histórica dos jovens estudantes de Ensino Médio. O pesquisador apontou que as respostas dos alunos revelaram ideias sobre verdade histórica e a intersubjetividade que ajudaram a construir alguns critérios para a constituição de uma aprendizagem histórica pautada em princípios humanistas.

No ano de 2013 o pesquisador Luciano de Azambuja defendeu a tese de doutorado “JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR”. O objeto da investigação teve como ponto de partida as protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção, depois de um levantamento que partiu dos gostos musicais dos próprios alunos. A pergunta, elaborada pelo próprio pesquisador, motivou os alunos a apresentarem canções relacionadas às suas escolhas e responderem (por que, para que e como) as canções advindas dos seus gostos musicais pessoais poderiam ser utilizadas em aulas de história.

Para Azambuja, as respostas entendidas como protonarrativas se relacionam à consciência histórica originária e à identidade histórica primeira enraizada na vida prática cotidiana. A pesquisa foi realizada com jovens alunos brasileiros e portugueses do segundo ano do Ensino Médio de escolas públicas. Assim como as pesquisas realizadas pelo pesquisador professor Marcelo Fronza (2007 e 2012), a pesquisa de Azambuja além de conter discussões teóricas no âmbito da teoria e filosofia da História, possuem contribuições relacionadas a possíveis encaminhamentos metodológicos no que se refere ao uso das fontes (quadrinhos e canções) em aulas de História.

Em 2014 a pesquisadora e professora Leslie Luiza Pereira Gusmão defendeu a dissertação de mestrado intitulada “ORIENTAÇÃO TEMPORAL E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ESTUDO DE CASO EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO” realizando uma pesquisa documental, em que objetos de análise foram os principais documentos estruturadores do Ensino Médio no Brasil, sendo: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(PCNEM), 1999; PCN+ Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002; Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2006.

Os resultados da pesquisa de (GUSMÃO, 2014), corroboram com a discussão realizada nessa tese, pois, apontaram que os principais documentos norteadores da aprendizagem de História no Ensino Médio não apresentam preocupações com o processo formativo da consciência histórica, e por outro lado, demonstram noções de tempo histórico referenciadas na teoria de Fernand Braudel, sendo que os três tipos de duração (curta, média e longa) são apresentados como a maneira mais interessante de “apreensão do tempo histórico”.

Finalmente, a pesquisa de doutorado realizada pelo professor e pesquisador Éder Cristiano de Souza, envolvendo alunos de Ensino Médio que formaram um grupo focal, permitindo a pesquisa sobre a aprendizagem histórica dos jovens em relação a filmes com temas históricos. Essa tese é distinta de outras publicações sobre ensinar História a partir da cinematografia, principalmente porque a proposta foi investigação e não prescrição metodológica. Além disso, por ter realizado a pesquisa inserida no campo de debates da Didática da História, e mais especificamente da Educação Histórica, em um trabalho com conceitos que possuem compreensões e discussões específicas que se diferenciam de outras pesquisas, tais como a epistemologia da prática ou do ensino. A discussão realizada por (SOUZA, 2014) se deu em torno de preocupações com a aprendizagem histórica, pensada como cognição histórica situada (SCHMIDT & BARCA, 2009), referenciada na literacia histórica (LEE, 2006) e no conceito de consciência histórica (RÜSEN, 2012).

Além da preocupação com a aprendizagem histórica a pesquisa envolveu discussões a respeito de conceitos importantes no campo da teoria e filosofia da História, tais como: intencionalidade, objetividade e multiperspectividade. Pode-se apontar que as teses dos pesquisadores (FRONZA, 2012; AZAMBUJA, 2013; e SOUZA, 2014) demonstram avanços importantes relacionados à especificidade da História, caracterizando aprofundamentos teóricos e pesquisas empíricas que, no conjunto das pesquisas realizadas no âmbito LAPEDUH, evidenciam um campo de pesquisa estabelecido, com referencial teórico e relação com o espaço escolar, que se propõe a contribuir com a melhoria das práxis em torno do ensino e aprendizagem histórica.

Vale destacar que entre as análises realizadas por (SOUZA, 2014) há discussões sobre formas de aprendizagem constatadas nesse trabalho com filmes com temas históricos discutidos por jovens do Ensino Médio em grupo focal, e o autor destacou possibilidades e limitações do trabalho com filmes no ensino da História. Constata-se na leitura desse trabalho a importância da intervenção dos professores no trabalho com fontes históricas, pois, ao levar em conta o conceito de Cultura histórica, temos evidências de que o processo formativo da Consciência histórica ocorre em sociedade, no contato com os outros sujeitos e com os elementos da cultura, e não em um ambiente asséptico, imune a preconceitos e formas bizarras de compreensão da realidade.

2.3 – DIÁLOGOS ENTRE AS POLÍTICAS E A PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta do estruturismo metodológico (LLOYD, 1995) defende que o conhecimento precisa ser explicativo. Nesse sentido, as análises são centradas apenas na *estrutura*, assim como os estudos microscopicamente delimitados e analisados em sua existência isolada, na maior parte dos casos não dão conta das necessidades sociais de produção do conhecimento. São necessárias inter-relações explicativas entre o micro e o macro, que busquem explicar a sociedade, sem deixar de lado sua historicidade.

O estruturismo está entre duas formas de produção do conhecimento nas ciências humanas e sociais. Uma *holista*, caracterizada pelas explicações totalizantes que possuem formas pré-estabelecidas de caracterização dos fenômenos sociais. E outra individualista, que utiliza da fenomenologia para apreender características observáveis e atomísticas em relação aos campos de observação estudados pelos *holistas*. É possível defender uma terceira forma que é a do “estruturismo metodológico”, este está interligado a um conceito de estrutura e a um conceito de mudança. É uma forma de explicação do social com dimensões metodológicas, sociológicas e históricas.

O estruturismo tem apontado uma possível flexibilidade entre estes modelos, que torna possível perceber relações entre estrutura e experiência dos sujeitos, e além disso, identificar possíveis transformações interessantes na vida em sociedade.

Aponta uma forma de produção do conhecimento e ação, que se relaciona com o passado e com o presente, uma nova forma de explicação científica.

O estruturismo também está pautado em uma ciência como prática democrática e de transformação da sociedade. Muito se discute sobre as possibilidades de abordagens científicas de ação política. Contudo, há hoje, mais elementos acumulados e que permitem pensar novas formas de intervenção para a transformação social, considerando as contribuições de Marx, mas procurando compreender o mundo atual. Para Lloyd, Marx é até hoje, quem contribuiu com uma das melhores propostas, para uma ciência de ação política, contudo hoje há condições sociais e científicas diferentes. Devemos olhar para os agentes para entender as mudanças sociais que não devem ser estudadas à parte de seus contextos sociais estruturalmente condicionantes.

O estruturismo leva a evitar tanto o individualismo, quanto o holismo metodológico:

As pessoas não são estritamente determinadas, nem psicologicamente, nem cultural, nem sociologicamente determinadas, nem tampouco possuem mentes que sejam no todo independentes dessas determinações o agenciamento é importante. A dialética entre os poderes de agenciamento e de condicionamentos é o cerne do problema sociológico e humanístico. (LLOYD, 1995 p. 212)

Desse modo, uma teoria geral viável da história estrutural deve reservar um lugar central para a importância dos aspectos culturais, ideológicos, sócio-psicológicos da vida social, adicionando as teorias econômicas já bem desenvolvidas da tradição materialista relacional. O debate sobre primazia também é fundamental e tem servido a pensar o lugar da cultura como influência nas ações estruturantes. Marx (1974) mostrou que a atividade humana obedece primariamente a um imperativo psicológico, cultural, de orientação grupal, que às vezes é impelido pelas exigências das condições sociais e materiais particulares a tomar a forma de trabalho constante materialmente produtivo.

Neste sentido, a socióloga mexicana Gonzáles (1984) parte do pressuposto que, assim como acontece apropriação privada dos meios materiais de produção, também ocorre a apropriação privada e classista dos meios intelectuais de produção. Isso influencia a prática escolar, demarcando objetivos e formas de operar. Se a forma de acabar com as diferenças materiais é a socialização dos

meios materiais de produção, para acabar com as limitações e atrofias de um ensino demarcado pelas diferenças na relação com o conhecimento, é necessário socializar os meios intelectuais de produção. No entanto, há vários problemas a partir da forma como se apresenta o debate sobre as Habilidades e Competências, pode-se inferir que há um sequestro sobre a possibilidade do professor pautar-se na sua ciência de referência, impedindo-o de selecionar os temas a serem trabalhados e até as formas de avaliar a relação dos alunos com o conhecimento (SCHMIDT/GARCIA, 2007).

A relação do indivíduo com o livro didático é simbólica, por exemplo, através de habilidades e competências previstas pelos autores do material didático utilizado. Mas a maneira como o livro está na escola tem relação com a Estrutura (mercado editorial, relações de trabalho e produção). O estruturismo coloca o sujeito versus sociedade em relação historicizada sobre como essa relação se faz no presente. É possível trabalhar essas relações sem estar fechado a análises determinadas da realidade social.

Essa discussão inicial sobre o estruturismo metodológico tem a intenção apenas de esboçar de que maneira realizei a aproximação entre Karel Kosik, Jörn Rüsen e Paulo Freire, ou seja, na tentativa de apontar um olhar específico sobre a práxis de determinados professores de História, práxis estas que estão perspectivadas por uma série de elementos que pertencem ao macro, mas que se concretizam em relações mais localizadas. Elementos como, relatórios internacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais – Livro Didático – Diretrizes Estaduais e Municipais para o ensino de História, apresentam-se na concretude do real em relações estruturais, mas essas relações ocorrem também em uma perspectiva mais localizada, como das relações entre os sujeitos, ora condicionados, ora agenciadores de mudanças.

O campo de estudos da Educação Histórica se dedica às relações que envolvem ensino e aprendizagem de História principalmente em ambientes formais de educação. Não se limita às relações de ensino aprendizagem durante as aulas de história, mas envolve discussões que estão relacionadas com a historicidade dos campos investigados e com as experiências dos agentes que compõem os campos estudados. Envolve discussões a respeito das formas de consciência, das ações dos sujeitos, das influências das questões estruturais, das possibilidades e limitações do agir histórico, e tenta apreender e explicar realidades concretas que podem influenciar a práxis da didática da história.

As pesquisas realizadas no grupo de Educação Histórica partilham desta compreensão. Além de orientar produções que tentam detectar, apreender e explicar a complexidade presente nos campos de investigação que envolvem a Didática da História, buscam também explorar possibilidades de produção de conhecimento que contribuam para a ação transformadora. Além dessa possibilidade de um olhar epistemológico aos campos estudados, pretende-se colaborar com o amadurecimento teórico e metodológico das produções no âmbito da educação histórica.

Como exemplo, destaco o caminho aberto na própria linha de pesquisa “Cultura, escola e ensino”, em relação as aproximações entre o referencial da consciência histórica e o método de conscientização de Paulo Freire, em que o ensino de história recebe como implicação a função de emancipação dos seres humanos (SCHMIDT & GARCIA, 2006; SCHMIDT, 2011). Nesse sentido, Jörn Rüsen referencia o ponto de partida do presente projeto. Uma vez que o pensamento histórico ocorre sempre na vida prática, por isso o pensamento histórico é inerente à práxis da vida, pré-definir habilidades e competências pode ser divergente em relação à boa parte do que se discute na didática da História. De acordo com Rüsen, “São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001 p.54). Basicamente, pode-se apontar que o pensamento histórico se expressa sempre de forma narrativa, o que trás, segundo Rüsen, algumas consequências para pensar sobre a didática da História.

Primeiro, o processo que comumente chamamos de consciência histórica pode ser expresso como a soma das operações mentais que tornam a experiência do passado presente, abrindo orientações dotadas de sentido para o agir e sofrer humanos no tempo. Esse processo se expressa mediante uma narrativa; é pela narrativa que os seres humanos demonstram a capacidade de interpretar a experiência e gerar orientações dotadas de sentido. Esta delimitada a partir de Rüsen (2001) a estrutura narrativa do pensamento histórico. Processo intrinsecamente ligado à práxis. Assim, não é interessante que se entenda como finalidade do ensino de história algo tecnicista “como apertar botões” (ou então, identificar, analisar, selecionar, diferenciar). Os fragmentos a seguir (do PCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), apontam uma concepção de educação e do lugar que o ensino de História ocupa em tal Ensino

Médio:

(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140)

A nova identidade atribuída ao Ensino Médio define-o, portanto, como uma etapa conclusiva da educação básica para a população estudantil. O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. Procura-se, portanto, contribuir para que a disparidade e as tensões existentes entre os objetivos que visam à preparação para o vestibular, à preparação para o trabalho e à formação da cidadania possam ser atenuadas. Pretende-se que o Ensino Médio atinja um grau de qualidade em que o aluno dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades. (BRASIL, 2006 p.67)

Nos documentos citados, uma das principais preocupações em relação ao Ensino Médio, (o que pode ser percebido nas DCNEM, na LDB e no PCNEM), é vincular os alunos ao mundo do trabalho. Pauta-se em uma educação permanente para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioculturais e psicomotoras.

Segundo Lopes (2002) os documentos que regulam o Ensino Médio podem ser percebidos como uma carta de intenções do governo. Nesse sentido a preocupação não é educar as pessoas para que sejam capazes de conceber o mundo e perceber que também é possível mudá-lo. As competências a serem desenvolvidas são aquelas que tornam as pessoas capazes de auto-regularem-se para adequação ao mundo produtivo. A autora aponta a falta de uma concepção de educação capaz de estabelecer possíveis críticas, por mais que se fale em participação ativa e crítica, a finalidade é sempre a de adequação ao mercado.

O conceito de educação com o qual me identifico é o que percebe os seres humanos como um fim em si mesmos e não como indivíduos que precisam apenas

servir ao modelo estabelecido²⁶. Sobre essa concepção de educação, que discutirei adiante, pretendo me apoiar no pensamento de Paulo Freire (1996).

Antes é preciso estabelecer a relação entre a práxis que se apresentou até o momento com a compreensão do próprio conceito, porém, de maneira mais ampla. Mais ampla não para além da didática da História, mas para além da pseudo-concreticidade.

De acordo com Kosik (1976) o grande conceito da moderna filosofia materialista é a práxis. Mas, parece que é claro o que é práxis e o que não é, então por que a filosofia se dedicou a estabelecer significados para a práxis? Kosik afirma que a consciência comum toma para si elementos discutidos filosoficamente, mas por não ter percorrido o caminho da filosofia as trata como coisas óbvias. A questão é que a práxis não é apenas um conceito filosófico, mas uma categoria geral da teoria dialética (KOSIK, 1976, p.219). O significado da práxis não se estabelece em uma contraposição entre teoria e prática, ou teoria e práxis, a práxis precisa ser compreendida como formadora e ao mesmo tempo forma específica que caracteriza o ser humano.

O autor afirma que a práxis é atividade que só pode ser entendida historicamente, se renova constantemente e se constitui dessa maneira, “unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 1976, p.222). Não pode ser reduzida ao trabalho, pois a práxis se articula a totalidade do ser humano. É a junção do ser humano laborativo e existencial em uma totalidade do ser humano no mundo construído historicamente pelo ser humano que é capaz de conceber a historicidade desse mundo humano e não-humano.

A grande questão que a discussão de Kosik permite colocar sobre o problema apontado pelo presente projeto é, que a discussão sobre as habilidades e competências para educação, nesse caso para o ensino de História, apresenta-se como se tivesse um papel independente e natural, de maneira pseudo-concreta. Se relembrarmos a relação entre documentos como o PCN, os livros didáticos e o ENEM em relação às habilidades e competências podemos perceber que no livro didático, há conceitos e perspectivas antecipadas por uma série de escolhas

²⁶ No âmbito da filosofia da história remeto ao imperativo categórico do pensamento histórico (RÜSEN, 2015 p. 144-145).

intencionais anteriores ao processo de produção do próprio livro didático, nessa complexidade há interesses que escapam do domínio dos principais envolvidos na relação ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que pode caracterizar uma escolha aparente do professor. Como já citamos anteriormente, de acordo com Kosik (1976), o mundo da pseudo-concreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. Essa relação pseudo-concreta, não da escolha do livro didático, mas da forma como o discurso das habilidades e competências está na práxis, também, pode ser percebida como elemento de estranhamento (*Entfremdung*). Seria possível apresentar uma hipótese inicial de que, as habilidades e competências como vêm sendo implantadas, reforçam a relação de estranhamento das pessoas com a História escolar, pois interfere atrapalhando a sensibilização para a função de orientação da práxis da vida.

A utilização dos conceitos de Kosik ocorre, não somente na tentativa de expressar a fragmentação da relação com o conhecimento nas relações de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, para reforçar a perda da relação com a práxis da vida, que acaba por ocorrer no ensino de História²⁷. Estranhamentos à potencialidade humana em sua totalidade. O contrário disso poderia ser discutido a partir das concepções de homem e de educação presentes no pensamento de Paulo Freire e de Rüsen, como uma ideia de formação humana que é social, prática e histórica e que poderia levar não a adaptação à sociedade como ela se apresenta, mas a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As características do pensamento de Paulo Freire, estão ligadas diretamente a educação como prática dialética de emancipação dos seres humanos em relação a vida, em um mundo caracterizado pelas desigualdades geradas pela exploração do homem pelo homem. Prescreve uma formação ontológica, que passa pela progressão das formas de consciência. Progressão que leva a novas formas de organização da sociedade que superem as condições de vida impostas pelo capitalismo. A educação é entendida como um ato político (OLIVEIRA, 2012).

²⁷ Cito, como exemplo, um colégio particular onde lecionei em 2012. No segundo semestre, a coordenação comunicou aos professores que, com o intuito do colégio se adequar ao ensino por habilidades e competências cobradas no ENEM, no ano de 2013 seria adotado um material em que o planejamento dos professores, os slides das aulas e as avaliações a serem aplicadas não seriam produções dos professores, e sim, da empresa que elabora as apostilas. Os resultados das avaliações dos alunos serviriam como forma de avaliar os próprios professores. É possível considerar um exemplo de sequestro das possibilidades de produção dos professores e uma redução das possibilidades de relação entre o ensino e aprendizagem em História com a práxis da vida.

O educador brasileiro Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização, em que as experiências dos sujeitos são utilizadas para gerar sentido ao aprendizado, abrindo perspectivas de uma vida mais justa. A preocupação de Freire foi educar os seres humanos para que se entendessem no mundo e com o mundo, essa educação ontológica esteve pautada em uma conscientização progressiva, que eleva a complexidade da compreensão dos indivíduos sobre as relações sociais (OLIVEIRA, 2012).

O caráter da educação proposta pelo autor brasileiro é de que a educação só pode ocorrer em sentido dialógico, onde aquele que ensina aprende ao ensinar e aqueles que aprendem ensinam ao aprender. Essa relação ocorre mediada pelo mundo, pelas condições materiais de sobrevivência e de relação com o conhecimento. Suas propostas defendem uma razão emancipatória, pautada no humanismo e na construção política de uma vida mais digna. Para a realização da minha dissertação de mestrado realizei um estudo sistemático de três obras emblemáticas do pensamento de Paulo Freire [Pedagogia do Oprimido (1970); Ação cultural para a liberdade e outros escritos(1975) e Pedagogia da Autonomia(1996)]. Para a realização do presente projeto pretendo ampliar significativamente o estudo das publicações do autor, se assim for definido no processo de orientação.

De acordo com uma publicação institucional dos IF's, documento intitulado "EDUCAÇÃO PARA A VIDA", as escolas federais de ensino básico técnico e tecnológico, estão pautadas em um novo horizonte de formação que não deve qualificar as pessoas para o mercado, mas sim para a vida (AGUIAR, Sem ano de publicação).

Nesse documento há, na apresentação, da matriz epistemológica que rege os IF's. Os primeiros autores citados no documento são: István Mészáros, Antonio Gramsci o que é referenciado como matriz marxista. O documento aponta a indissociabilidade do conhecimento teórico e de ordem prática e a correlação entre estudos teóricos, tecnológicos e políticos, para uma formação que leve não apenas a compreensão do mundo, mas abra possibilidades de transformação do mundo.

Ao mesmo tempo, que pelo referencial epistemológico apresentado nesse projeto poderia causar entusiasmo identificar nos IF's essa matriz referencial de formação, sabemos que essa ampliação brasileira da formação técnica está, diretamente relacionada às cobranças das organizações multilaterais como Banco Mundial e a UNESCO, sobre a necessidade de ampliar a formação de mão de obra

para o mercado de trabalho. Mão de obra com competências específicas para a atualidade econômica e política.

Esses elementos apresentam-se como contradições e estranhamentos. Desvelá-los auxilia na superação da pseudo-concreticidade e potencializa o desenvolvimento de uma práxis revolucionária. O que é possível de acordo com o próprio documento produzido no âmbito dos IF's.

2.3.1 – Alinhavando: a relação entre políticas, teoria e pesquisa

Como professor de História em uma instituição de ensino profissional, técnico e tecnológico, desde a minha entrada na rede em fevereiro de 2013, pode-se dizer que é possível vivenciar uma série de contradições já apresentadas nesse texto. Nesse sentido, a proposta dessa seção está relacionada a observações pragmáticas possíveis de serem apontadas e que ficarão mais claras com as pesquisas empíricas que compõem essa tese.

Em primeiro lugar, o IFPR – Campus Curitiba participa do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM). A partir da análise dos livros didáticos é possível evidenciar a preocupação presente com o desenvolvimento de competências e habilidades, relacionadas às exigências do próprio PNLEM, assim como a presença de questões do ENEM entre os exercícios presentes no manuais bem como preocupações com a interdisciplinaridade.

Observe-se um fragmento do manual do professor do Livro Didático de História adotado para o triênio (2015 – 2017):

Nas últimas décadas, muito se fala em interdisciplinaridade para fugir à formação disciplinar compartimentada, estimulando uma formação ampla e integrada e propiciando não apenas o domínio das competências técnicas de cada disciplina, mas também sua mobilização para a formação integral do aluno. O Enem tem enfatizado essa perspectiva integradora, articulando vários enfoques disciplinares em uma mesma questão, ao mesmo tempo que testa a capacidade de leitura compreensiva e crítica dos enunciados. Portanto, o novo Ensino Médio que se desenha nas políticas públicas brasileiras deverá enfrentar esses novos desafios de ensino-aprendizagem, superando décadas de ensino compartimentado e tecnicista. (NAPOLITANO & VILLAÇA, 2013 p. 303)

O livro didático, no entanto, é utilizado de acordo com as escolhas referentes

ao trabalho de cada professor de História. Entre os 4 (quatro) professores concursados para a disciplina de História foi possível constatar que apenas 3 (três) fazem o uso do material, sendo que a utilização não é constante entre nenhum deles.

Ao falar dos professores, pode-se apontar uma característica interessante relacionada aos Institutos Federais. Com a carreira equiparada à das Instituições Superiores de Ensino Federal, os concursos realizados para o Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) têm demonstrado uma procura ampla pela instituição o que gera uma concorrência consideravelmente acirrada. Nesse sentido, a maioria dos professores e professoras da instituição (pelo menos do campus em que trabalho) possui formação específica nas áreas que lecionam, além de pós-graduação mestrado ou doutorado (*strictu sensu*). Na área de História, por exemplo, dois professores já possuem doutorado em educação (com pesquisas relacionadas à História e a Educação) e os outros dois estão em fase de doutoramento com a mesma característica dos anteriores.

Essa informação referente à formação dos professores é relevante, pois, com um índice amplo de professores e professoras com pós-graduação, existe uma cultura de que a instituição é boa, e, portanto, pode levar um número muito grande alunos e alunas à procura de uma formação sólida no Ensino Médio, mas não com vistas à formação técnica, e sim, com o objetivo de buscarem aprovação em exames de vestibulares de instituições públicas de ensino superior.

A Formação dos professores e das professoras, dentro dessa lógica, resulta em criação de ementas com características muito diversas. Na área de História, por exemplo, as ementas foram construídas coletivamente entre os professores da área e evidenciam não apenas as exigências formativas do Ensino Médio, mas também preocupações específicas da História como ciência.

Análise das estruturas econômicas, políticas e culturais da humanidade do final do século XIX ao início do século XXI em abordagens ora macrofenomenológicas, ora conjunturais. Causas e consequências do avanço europeu sobre áreas coloniais; Revolução Russa – ascensão e declínio do mundo soviético; analítica e hermenêutica do período entre guerras com evidência para a crise econômica no sistema capitalista e a ascensão dos regimes nazifascistas; II Guerra Mundial e seus desdobramentos políticos e ideológicos, tais como Guerra Fria, *Welfare State*, descolonização e movimentos sociais de 1968, e questão palestina. Em abordagens integradas aos acontecimentos nacionais na lógica da história

política: Primeira República; período Vargas, fase democrático-populista, Ditadura Militar e Nova República. (EMENTA DO CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO, 2015 – IFPR – Campus Curitiba)

As Ementas também são muito negociáveis, pois não há formas de controle sobre a necessidade de trabalhar os conteúdos elencados e nem mesmo cobranças diretas relacionadas aos vestibulares, ou mesmo ao ENEM. Os professores possuem ampla liberdade no trabalho com a disciplina de História e, muitas vezes, as formas mais objetivas de cobranças ou negociações relacionadas ao trabalho se relacionam ao diálogo com os próprios alunos.

Sobre o corpo discente do IFPR – Campus Curitiba ainda não há pesquisas publicadas sobre o público egresso dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. As observações possíveis também são de caráter pragmático. Pode-se afirmar que, quando nós professores do 3º ano do Ensino Técnico Integrado perguntamos aos alunos sobre suas intenções após a conclusão do curso técnico, praticamente todos pretendem prestar vestibular, sendo que nos anos de 2013 a 2015, entre os meus alunos da fase final do curso técnico, mais da metade não seguiria a área de formação do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Esses motivos poderiam gerar a impressão de que os alunos solicitam uma formação pautada em conteúdos da disciplina de História. Mas, de acordo com a minha experiência na instituição, também é possível observar que as demandas são muito mais relacionadas à compreensão histórica do mundo e das relações humanas do que apenas uma listagem de conteúdos que aparecem em provas de vestibular, por exemplo. Nesse sentido, a parte empírica das pesquisas realizadas para essa tese evidenciou que as demandas dos alunos, majoritariamente, estão relacionadas muito mais ao que se discute em torno do conceito de consciência histórica (RÜSEN, 2015) do que a um ensino geralmente chamado de tradicional, centrado nos conteúdos.

2.3.2 – Da teoria à práxis: consequências da teoria da narrativa histórica para a Didática da História e sua relação com a cultura histórica

Apresentei anteriormente a compreensão dos conceitos consciência histórica, narrativa histórica, cultura histórica, as relações com a práxis, e, a centralidade

desses fenômenos para a Didática da História. Poderia então propor a pergunta: o que é preciso para que as pessoas desenvolvam suas capacidades de pensar historicamente para que a função de orientação possa ser cumprida?

A resposta a essa pergunta aparece de maneira objetiva: a Competência Narrativa, que é a “capacidade de orientar-se por meio da narrativa histórica no tempo” (RÜSEN, 2012 p. 54). Em produções anteriores o autor já havia separado “artificialmente” para a discussão teórica a competência narrativa em três competências diferentes: de experiência, de interpretação e de orientação.

Em julho de 2012, durante seminário ministrado no PPGE-UFPR, o professor Jörn Rüsen desmembrou teoricamente as três competências definidas em produções anteriores. A ideia geral da competência narrativa foi trabalhada a partir de um senso que envolve *percepção* – *interpretação* – *orientação* (onde é preciso distinguir a identidade interna e externa dos indivíduos) – e, a *motivação*. Basicamente, a *percepção* é o que permite que algo da experiência humana no tempo seja colocado em perspectiva de *interpretação*, é o que desloca determinada experiência e não outra para o processo de interpretar. O processo de interpretação ocorre quando a experiência é tematizada enquanto objeto de conhecimento. É o que possibilita colocar o saber histórico em perspectiva, pode-se então até alterá-lo argumentativamente. Torna-se possível gerar *orientações* dotadas de sentido, essas orientações demonstram a forma como a auto-identidade enquanto compreensão do eu se relaciona com as possíveis compreensões dos outros, identidade e alteridade, indivíduo e sociedade. A soma dessas operações desembocam na *motivação* do agir e sofrer humano no tempo (RÜSEN, 2012).

Essa compreensão trouxe desdobramentos para se pensar a ideia de aprender história. Mais do que isso, para pensarmos nas relações de ensino e aprendizagem de História em sala de aula – tudo isso ocorrendo na práxis da vida. Dessa forma, é possível pensar em uma lógica para o desenvolvimento das formas de pensar historicamente. A constituição de sentido, necessária para a vida em sociedade, não se faz sozinha nas consciências dos indivíduos em relação de ensino e aprendizagem histórica. É necessário, segundo Rüsen, ter claro que a constituição histórica de sentido é um processo de convergência que ocorre na Cultura Histórica²⁸, e há que preencher com sentido e significado a construção da

²⁸ Sobre o conceito Cultura Histórica, Jörn Rüsen possui uma publicação em alemão de 1994 que foi publicada em Espanhol em 2009. No texto, o autor discute os aspectos que compõem a Cultura

narrativa que envolve a experiência humana no tempo.

A hipótese lógica para o desenvolvimento da consciência histórica, que se desenha de acordo com Rüsen (2012), de acordo com a interpretação que estabeleço na construção do papel central do professor como intelectual para a educação histórica na perspectiva da práxis, é o que explicita o processo de intervenção nas consciências históricas que se forjam na Cultura Histórica. De acordo com Rüsen, existe uma tendência subjetivante na consciência histórica enquanto auto-identidade. É por isso que o modo crítico de atribuição de sentido ganha o caráter de uma linha curva que, sem se fechar, vai dando voltas em torno das subjetividades e da intersubjetividade humana e, auxilia no processo de tornar mais complexa a consciência histórica dos indivíduos. A consciência crítica seria assim a forma de atribuir sentido a experiência humana no tempo, que auxilia no processo de complexificar a consciência tradicional em exemplar e a exemplar em genética, como processo de formação ontogenética²⁹.

Essa compreensão da aprendizagem histórica como encarregada de um processo objetivo de competência narrativa, permitindo que a relação com a experiência humana no tempo seja trabalhada de maneira racional, permite também entender segundo o autor, a ideia de emancipação como objetivo da aprendizagem histórica pela didática da História (RÜSEN, 2012 p.57). Finalmente, ressalta a possibilidade de caracterizar a multiperspectividade como princípio da narrativa em aulas de história. Essa é uma forma de responder nas aulas de história ao fato de que temos a inter-relação de subjetividades e diferentes expressões de competência

Histórica (cognitivo, político e estético). Entre a publicação em alemão de 1994 da tradução de 2009, há uma publicação também em espanhol, em que o autor trata do aspecto ético que envolve qualquer relação com o conhecimento histórico. Em 2014 a tradução de "Cultura faz sentido" trouxe mais contribuições do autor para o debate sobre o conceito.

²⁹ Considero possível perceber semelhanças entre a ideia sobre ontogênese. Nessa leitura poderá ser coincidente em Jörn Rüsen e em Karel Kosik, mesmo em seu processo de compreensão em espiral, a possibilidade de chegar a resultados que não eram conhecidos no ponto de partida. A relação entre a compreensão do todo e das partes e das partes ao todo em Kosik, por exemplo, na frase final da dialética do concreto "a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo" (KOSIK, 1976 p. 250), pode ser coincidente com as analogias do autor alemão no que se refere à relação entre as árvores e a floresta (RÜSEN, 2001 p. 27 e 110) no que diz respeito ao relação entre ciência e práxis, ou ainda o caráter da ontogênese propriamente dita (RÜSEN, 2015 p.253). Essas concepções antecedidas pelo conceito de consciência partem de uma mesma matriz comum sobre a produção da consciência de acordo com Ideologia Alemã de Marx e Engels (1845-1846) citada pelos dois autores. Os encaminhamentos para além do conceito de consciência podem ser diferentes, assim como o projeto político que suas teorias orientam, mas há semelhanças na matriz do pensamento sobre a consciência.

narrativa. A multiperspectividade, segundo Rüsen, é uma meta-ordem em que diferentes narrativas podem ajudar na construção de um mínimo divisor comum, dotado de uma racionalidade moderna, das características de alteridade da sociedade secular e civil.

Essas características ajudariam a conformar um nexos significativo de orientação, que resulta do que o autor chama de competência narrativa, como resultado de diferentes competências (percepção, interpretação, orientação e motivação), que possibilitam a *ação*, *alteridade* e *alternativa*. Ou seja, a capacidade de colocar as informações oriundas da práxis da vida enquanto experiência humana no tempo em perspectiva de *ação*, flexibilização das informações e reconstruções das experiências que se expressam de maneira argumentativa, porém, levando em consideração o princípio da *alteridade* (subjetividades que são diferentes identidades inter-relacionadas), que possibilitam a identificação de *alternativas*, escolhas que resultam e levam em consideração todo esse processo.

Esse processo está intrinsecamente ligado à práxis, e na práxis é possível perceber a relação tênue entre a consciência histórica e a cultura histórica que aponte anteriormente.

De acordo com Rüsen (2014 - 2015) a Cultura Histórica atua e sofre a atuação de 4 (quatro) aspectos, o cognitivo, já tratado anteriormente e mais comum quando se discute sobre o conhecimento histórico; o estético, o político e o ético. Há uma razão no aspecto cognitivo, há razão estética e também razão política e ética³⁰. Ou seja, não é apenas a ciência que pretende deter a razão humana, há ainda uma relação entre as dimensões da Cultura Histórica. De forma sucinta, conhecer um pouco da história estimula o sentido estético da percepção da história, que a dimensão cognitiva trabalha, também questões jurídicas que a dimensão política serve a formação de determinada forma de razão. Ocorre com tudo aquilo que é

³⁰ Em seu livro Teoria da História – Uma teoria da história como ciência (*Historik Theorie der Geschichtswissenschaft*) o autor ampliou essa discussão, além das dimensões: cognitiva, política e estética; o autor reuniu a dimensão ética também tratada anteriormente às dimensões moral e religiosa. Dessa forma, em sua última obra as dimensões da cultura histórica são (1) o cognitiva, (2) estética (3) política (4), a moral e (5) religiosa. Restando ainda algo como um inconsciente coletivo histórico que poderá ser discutido com as contribuições da psicologia. Em entrevista publicada em 2016 o autor cita a possibilidade de, em uma argumentação mais complexa, distinguir sete dimensões: estética, retórica, política, cognitiva, moral, didática, religiosa, e a dimensão da visão do mundo e da ideologia (RÜSEN, 2016 p. 167 - 168).

utilizado pela memória para orientação, seja na reflexão da cognição histórica, no emprego político ou na formatação pela arte. Observe o fragmento a seguir

Essas qualidades racionais dos conteúdos podem ser descobertas. Elas consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para a autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. São racionais as memórias históricas que preservam esses processos ou evidenciam suas faltas e falhas no passado. (RÜSEN, 2007 p. 124)

Aqui o autor defende a interação entre as dimensões da Cultura Histórica a partir do referencial da racionalidade. Não é dispensável lembrar que o autor defende em toda sua produção a racionalidade da ciência da História e que o momento em que suas teorias foram compostas é justamente quando em meio a “crise de paradigmas” do final do século XX alguns abandonavam a razão existente na história enquanto produção de conhecimento sobre o passado.

A formação histórica (*Bildung*) é o que garante a não instrumentalização da ciência pela política. A história deve servir para abrir as discussões que envolvem o passado e podem influenciar a dimensão política de maneira que todos possam participar (RÜSEN, 2007 p.126). Na relação com a política “legitimidade” é a categoria que assegura a condição, a formação histórica, em sentido amplo, critica e regula tal categoria. O autor considera que os direitos do homem e do cidadão estão ligados à cultura histórica de forma que funcionam como ganho experiencial àqueles que conquistaram, e horizonte de expectativa daqueles que ainda não alcançaram, seria a formação de uma plenitude o momento que as privações de tais direitos se acabem. Outro exemplo de Rüsen (2001) é a questão da alteridade como formação contrária a identidade nacional violenta. O ganho experiencial do aprendizado histórico assegura autoafirmação do outro, que compreende o reconhecimento e a identidade pela alteridade.

A partir da compreensão da relação entre os conceitos de consciência e de cultura histórica é possível apontar que, no trabalho como professores de História, é comum apreendermos formas difusas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo. Ou seja, quando se olha para as enunciações dos alunos em sala de aula, compreendendo-as como expressões da consciência histórica, e, a partir disso, como elementos protonarrativos, pautados em elementos que acabam

por representar aspectos de uma Cultura Histórica. Torna-se possível (e necessário) intervir nessas atribuições de sentido pautados por critérios de geração de sentido com vistas a resolver os antagonismos da vida humana³¹.

E, se detectamos essas enunciações e organizamos um trabalho de intervenção, pautados na possibilidade de tornar mais completo e complexo os processos de interpretação da experiência e orientação existencial, resultante desse processo, gerando sentido e significados que motivam para ação em direção a uma vida mais justa e igual, pode-se dizer que caminhamos para o que aponto como educação histórica na perspectiva da práxis. Nesse caso, e pensando nas realidades educacionais que enfrentamos pelo nosso país, aproximações teóricas com as ideias do educador Paulo Freire³² podem ser interessantes para alguns critérios de sentido ligados a possíveis relações educacionais a serem trabalhadas.

A próxima seção desse texto trata de um relato sobre uma pesquisa-ação realizada nessa perspectiva.

³¹ “Sendo assim, o ofício dos historiadores profissionais não pode mais ser entendido como instituição autônoma de sentido, e tampouco a história seria apenas o que os historiadores produzem, pois o construto significativo da “história” não poderia mais ser pensado como algo criado por um ato autônomo, poético ou demiúrgico que seja, mas apenas como algo que sempre já se encontrava instituído na pré-história da vida humana prática. Mesmo com essa “instituição imaginária”, ainda resta aos historiadores muito a fazer, pois é dela que se deve extrair o construto significativo de uma “história” e elaborá-lo explicitamente” (RÜSEN, 2001 p.75). Essa preocupação a questionamentos que motivaram essa pesquisa, por exemplo, no que se refere ao tratamento das protonarrativas. Como seria uma disciplina História na perspectiva da práxis? Essa preocupação faz parte da minha tese de doutorado, a hipótese diz respeito ao trabalho dos professores como intelectuais e sua relação com as protonarrativas das consciências e da cultura histórica. Poderiam os professores de história desenvolver uma práxis que tenham como início e fim a orientação existencial da práxis humana? Como seria esse trabalho? No âmbito da didática da história, quais seriam os indicativos para essa práxis?

³² O 4º capítulo da dissertação “A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES” possui discussões sobre possíveis aproximações entre a proposta de educação de Paulo Freire e a teoria e filosofia da História de Jörn Rüsen. As falas de professores sobre suas práxis foram discutidas tendo como horizonte um referencial de formação humana pautada nessa aproximação.

CAPÍTULO 3 – DA PESQUISA-AÇÃO À PESQUISA COLABORATIVA: PERCURSOS INVESTIGATIVOS

O terceiro capítulo foi composto por ações de pesquisa com duas etapas empíricas realizadas em dois anos (2013 – 2014) e na compreensão de que não é necessário compor um capítulo teórico à parte, pois referenciado no conceito de práxis, proponho que as compreensões da teoria se explicitam como elemento de elaboração da realidade. Entretanto, antes de adentrar a discussão propriamente dita, faz-se necessário expor o estado de coisas que possibilitou a realização dessas duas propostas.

3.1 – CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO DE NECESSIDADES: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS EM UM ESTUDO REALIZADO NO IFPR – CAMPUS CURITIBA

De acordo com (IBIAPINA, 2008 p. 9), existem diferentes maneiras de pesquisar na ação. No entanto, aquelas que possuem uma perspectiva emancipatória apresentam três condições básicas: uma prática social susceptível de melhoria, a espiral de planejamento – ação – observação – reflexão – nova ação, e a colaboração. Esse posicionamento na relação com o campo de pesquisa não deve ser pensado em etapas muito distintas, por exemplo, melhorar o debate teórico e depois melhorar a educação.

Esses aspectos estão entrelaçados, e devem acontecer concomitantemente, por meio de ação emancipatória. Um dos princípios a considerar nessa prática de pesquisa é investigar a própria ação educativa, nela intervindo. (IBIAPINA, 2008 p.11)

A pesquisadora propõe que o processo social da educação, quando objeto de investigação, possa ser realizado a partir de um processo reflexivo sistematicamente organizado.

Para operacionalizar a reflexividade sugiro (...) três ações reflexivas: a descrição, a informação e confronto que desencadeiam a quarta ação, a reconstrução. Dessa forma, a reflexão é desencadeada a partir do momento em que o professor descreve a sua prática docente em resposta à pergunta – O que fiz? A descrição detalhada leva ao distanciamento das ações, estimulando a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente. (IBIAPINA, 2008 p. 73)

O desdobramento dessas reflexões ocorre justamente nas respostas às perguntas e aos questionamentos das respostas. Por exemplo, o que significa agir desse modo? O que leva a agir desse modo? Esse tipo de ação cria motivações de que tipo? De acordo com a autora, esse tipo de comportamento exige um aprofundamento teórico e um aprofundamento no campo da experiência social. Pois, para “mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir” (IBIAPINA, 2008 p. 72).

A apropriação do texto da pesquisadora Ibiapina nesse primeiro momento pode ser pensada como algo que ocorreu entre a pesquisa-ação (aquela em que o professor pode se transformar em um pesquisador de sua prática) em alternativa

àquelas concepções técnicas. Esse contexto recebeu contribuições específicas de Paulo Freire, principalmente nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1996), e *Pedagogia da Autonomia* (1997). O principal objetivo dessa perspectiva relaciona-se a referenciais de emancipação e de empoderamento dos sujeitos envolvidos na relação de ensinar e aprender. Seriam características de uma pesquisa-ação.

Por outro lado, a perspectiva da pesquisa em colaboração está mais relacionada a um processo de formação docente e produção de conhecimento. A primeira etapa, que será discutida foi realizada em colaboração com o próprio corpo discente, o que caracteriza uma pesquisa-ação e não propriamente a formação docente de outros companheiros, ainda que eu possa seguramente dizer que fez parte da minha formação como professor e como pesquisador.

No cotidiano da escola é possível detectar protonarrativas relacionadas a assuntos históricos que nem sempre demonstram uma forma interessante de compreensão da experiência, no quadro geral de orientação da práxis da vida. Nesses casos, como professor, faz-se necessário realizar intervenções para a formação (*Bildung*) como motivação de expansões qualitativas e quantitativas da intersubjetividade na relação entre consciências e cultura histórica.

O presente estudo sobre práxis e educação histórica, refere-se a uma investigação desenvolvida no primeiro semestre de 2013 no Instituto Federal do Paraná, na disciplina de História da Fotografia, do curso técnico de Processos Fotográficos, módulo integrado ao Ensino Médio. Nessa seção, discuto o processo de elaboração e desenvolvimento desta proposta de trabalho, que ocorreu dentro e fora da sala de aula, envolvendo a realização de entrevistas fora do espaço escolar e exposição de trabalhos nos corredores do Instituto. Além de compartilhar a experiência do trabalho. Procuro desenvolver algumas reflexões sobre uma forma específica de se pensar a relação ensino e aprendizagem na Didática da História, e a educação histórica na perspectiva da práxis.

Realizo, a partir de Rüsen (2007 e 2012), uma discussão dos conceitos práxis, totalidade, subjetividade e intersubjetividade, como categorias centrais da formação histórica (*Bildung*). Proponho, a partir desse estudo, algumas considerações referentes ao campo da formação de professores de História e da epistemologia da práxis do ensinar e aprender História.

3.1.1 – Contextualização da pesquisa-ação

O que normalmente diferencia a discussão da epistemologia da prática em relação ao referencial da consciência histórica é a de que não são as subjetividades no processo de produção do saber histórico na escola que caracterizam a aprendizagem histórica. Essas subjetividades (objeto de estudo da epistemologia da prática) constituem estratégias efetivadas pelos professores que acabam por instrumentalizar a aprendizagem histórica. Podem auxiliar no processo de tornar possível, mas não são essas subjetividades instrumentalizadas que efetivam a aprendizagem histórica. E sim, a elaboração cognitiva do pensar histórico que se efetiva por meio da narrativa.

Em minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012) detectei uma forma possível para a relação ensino e aprendizagem em História, em que um dos professores entrevistados organizou suas aulas de acordo com elementos que havia percebido entre as falas dos alunos. Basicamente, a cidade em que ele lecionava tinha recebido um grande número de migrantes trabalhadores de vários lugares diferentes do país. O impacto social na cidade gerou, segundo o professor, um enunciado que representava uma forma de preconceito contra esses trabalhadores. Ele elaborou um trabalho com a História a partir da perspectiva da exclusão. De acordo com esse professor a aprendizagem da História poderia proporcionar uma formação histórica que evitasse o preconceito dos alunos. Nessa mesma conjuntura em que trabalhava o professor citado tive conhecimento do trabalho de uma professora que, ao perceber problemas relacionados à desigualdade de gênero, resolveu envolver a perspectiva da História das mulheres em suas aulas. Foi possível perceber que havia na concepção de aprendizagem histórica desses professores preocupações ligadas a práxis da vida dos alunos. Essa discussão teve início na dissertação, no entanto, a questão não se deu por encerrada.

O acúmulo da experiência relacionada à formação continuada de professores resultado da relação entre o LAPEDUH e o “Grupo Araucária” também foi determinante. Destaco como um dos resultados desse processo de formação continuada o texto “PERSPECTIVAS DO USO DIDÁTICO DE FONTES HISTÓRICAS NA WEB”, apresentado pela professora Neide Teresinha Nóbrega Lorenzi no 5º Seminário de Educação Histórica em 2013. Essa produção é o resultado do trabalho da professora com a História das Mulheres citado acima. O

trabalho de Lorenzi, assim como o exemplo do professor citado anteriormente (nomeado como Armando em minha dissertação), representaram o ponto de partida para o que apresento como possibilidade da educação histórica na perspectiva da práxis.

Com base na apresentação realizada pela professora Lorenzi no dia 07 de fevereiro de 2013, foi possível perceber que a relação com o conhecimento histórico, desenvolvido durante as suas aulas, esteve pautado na tentativa de suprir as carências de orientação das suas alunas em uma relação interna a práxis. Para isso a professora desenvolveu um trabalho na perspectiva da Educação Histórica com fontes disponíveis na rede mundial de computadores.

Essa experiência apresentada por Lorenzi pode ser discutida com base na teoria e filosofia da história de Rüsen, além de ser exemplo do exercício da intelectualidade na perspectiva que busquei discutir no meu trabalho de mestrado (OLIVEIRA, 2012), referenciado em (GONZÁLES, 1984). Foi instigado pela potencialidade dessa concepção de ensino e aprendizagem histórica que, atuando como professor, desenvolvi o estudo que discuto nessa produção.

Portanto, o presente texto discute a possibilidade da atuação dos professores como intelectuais, capazes de detectar nas protonarrativas dos alunos como expressão da consciência histórica e de elementos da cultura histórica (RÜSEN, 2007 e 2012) carências de orientação sobre as quais organizar formas de relação com a História, para a formação histórica dos alunos na práxis da vida.

3.1.2 – O blog geração criado-mudo e minhas possibilidades de fala enquanto professor de história

Nasci em 1986. No ensino fundamental tive uma disciplina chamada Estudos Sociais, mais tarde compreendi que era um resquício desnecessário, naquele momento, da recém-terminada ditadura militar brasileira (1964-1985). Durante minha vida escolar não sofri censuras, pude realizar discussões com os professores e colegas sem maiores preocupações. No entanto, para os meus pais não fora bem assim. Eles são de uma geração que na vida escolar, disciplinas como História Geografia, Sociologia e Filosofia, sofreram intervenções da ditadura, em alguns

momentos, meus pais não estudaram tais disciplinas, em vez disso, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Essas disciplinas tornaram-se obrigatórias pelo Decreto Lei 869/68, e passaram a fazer parte do currículo escolar brasileiro a partir de 1969. Foram adotadas em substituição às matérias de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e, tinham como característica a transmissão da ideologia do regime ditatorial. Tinham como fundamento exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e passar informações factuais em detrimento da reflexão e da análise.

O contexto incluiu a decretação do Ato Institucional número 5 que, a partir de 1968 possibilitou a fase mais repressiva do regime militar, período conhecido como “anos de chumbo”. A partir de então, gerações foram criadas sem a possibilidade de realizar discussões e participar ativamente da produção do conhecimento na escola, foram educados sem o direito a liberdade de expressão.

Há um blog na internet (<http://criados-mudos.blogspot.com.br/>), criado por Arthur Leandro, que abriu um espaço interessante para a manifestação das pessoas educadas durante a ditadura militar (1964-1985). O autor do blog narrou um episódio que viveu durante sua infância na escola, segundo ele foi o dia em que se deu conta de que pertencia a uma geração de criados-mudo.

Resumidamente a passagem é a seguinte: um dia um militar foi à escola onde Arthur Leandro estudava para propagandar a construção de uma usina hidroelétrica no rio Tucuruí, estado da Pará. Quando o militar encerrou a palestra e abriu um espaço para perguntas, Arthur Leandro indagou sobre o destino de comunidades ribeirinhas que apareceram nas fotografias apresentadas. Sua preocupação era o que ocorreria com aquelas pessoas após a construção da barragem.

O militar chamou Arthur Leandro à frente da plateia e disse que o tipo de pergunta realizada por ele significava o atraso nacional. Ainda perguntou aos outros estudantes se eles preferiam o desenvolvimento de todo o país ou eles iriam se preocupar com algumas poucas famílias que poderiam muito bem viver em outro lugar. Nenhum dos outros alunos teve coragem de assumir posição parecida com a de Arthur Leandro (que estava sendo ridicularizado na frente dos outros). Depois do episódio ele passou um tempo sendo chamado de “atraso nacional”.

Como se isso não bastasse, sua mãe que era professora de Filosofia na Universidade Federal da Paraíba, departamento monitorado como foco de resistência a ditadura, foi chamada para prestar esclarecimentos sobre os motivos

que levaram o filho a manifestar aquele pensamento na escola. Disseram que ele era muito novo para pensar aquilo sozinho. O criador do blog citado na época não contou em casa o ocorrido na escola, ficara com vergonha, pensando que era ele que estava errado. Sua mãe foi compreensiva e disse que se orgulhava do pensamento do filho, mas que aqueles eram tempos difíceis e que ele não poderia falar qualquer coisa na escola. Que o que era conversado em casa não deveria ser reproduzido na escola, caso contrário sua mãe poderia perder o emprego.

Reproduzo abaixo parte do texto do blog, momento em que o autor expressa a compreensão sobre a característica de sua geração:

Pra mim a coisa toda foi entendida mais ou menos assim.... 'se eu falar o que não se fala minha mãe será presa e demitida, eu posso até pensar, mas não posso falar'.... dai em diante fui 'criado mudo' (LEANDRO. <http://criados-mudos.blogspot.com/> acesso em 09/08/2013)

Esse foi, de acordo com o próprio criador do blog, o momento de compreensão sobre as características da época em que estudava. Em 2009, resolveu criar um blog, “manifestação poética provocativa de uma geração brasileira que cresceu sob o regime de violência ditatorial militar, de censura e de violação dos direitos humanos”. Várias pessoas aderiram a proposta de Arthur Leandro e enviaram suas fotografias (ver anexo I).

3.1.3 - Protonarrativas (ou semióforas) como expressão de elementos da cultura histórica, ou – de onde surgiu a proposta de uma pesquisa-ação

A tese de doutorado “JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR”, produzida por Luciano Azambuja (2013), apresenta uma discussão sobre a utilização da estratégia de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em aulas ou pesquisas da Educação Histórica, como instrumentalização metodológica referenciada nas contribuições da psicologia genética. No entanto, Azambuja ressalta que a própria teoria da consciência histórica possui fundamentação epistemológica para o tratamento teórico e metodológico dos dados levantados na inter-relação entre consciência e cultura histórica.

O objeto da tese de Azambuja referiu-se a investigação das protonarrativas produzidas por alunos do Brasil e de Portugal, tomando como ponto de partida leituras e escutas do que o autor chamou de fonte canção, fruto das indicações dos próprios alunos, que foram indicadas a partir de uma pergunta motivadora do pesquisador, e da relação dos alunos com os aspectos da cultura histórica. Nesse sentido, o autor estabeleceu uma compreensão que, referindo-se a música, ultrapassa a compreensão do levantamento prévio, por estabelecer relações entre as consciências e a cultura histórica.

Fonte canção constitui um artefato estético da cultura histórica de massa que condiciona e é influenciada pela cultura juvenil advinda da vida prática cotidiana, que por sua vez, se expressa na vida prática escolar na forma de uma cultura histórica primeira que pode constituir um ponto de partida motivador de processos de ensino e aprendizagem histórica, a partir das leituras, escutas e escrituras de protonarrativas da canção, com vistas à formação de uma cultura histórica elaborada, ou seja, a formação da competência cognitiva, narrativa e pragmática da consciência histórica. (AZAMBUJA, 2013 p.184-185)

Na tese de doutorado de Azambuja (2013) há uma elaboração teórica e metodológica sobre o conceito de protonarrativa e sua incorporação em aulas de História. O autor criou em sua pesquisa uma metodologia de utilização de canções, tratadas como fontes históricas para o encaminhamento de aulas de história, com a preocupação relacionada ao processo de aprendizagem histórica e o que chamou de “subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do Ensino Médio” (AZAMBUJA, 2013 p. 18).

A compreensão de Azambuja sobre o conceito protonarrativa pode ser identificada objetivamente no trecho a seguir:

Protonarrativa é a manifestação empírica dos enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária constituída na vida prática cotidiana, antes da intervenção interpretativa da narrativa histórica e da cultura histórica escolar. (AZAMBUJA, 2013 p. 270)

A partir daí, desenvolveu uma metodologia de pesquisa que demonstrou a potencialidade que reside no encontro do conhecimento da teoria da consciência histórica por parte do professor, para a produção e encaminhamento de aulas de história. O autor apresenta que as *protonarrativas da canção* quando comparadas as *narrativas históricas da canção* apresentam a perspectiva da formação e progressão da consciência histórica (AZAMBUJA, 2013 p. 420).

A tese de Azambuja apresenta que, tomar como ponto de partida as canções que fazem parte do universo cultural dos jovens alunos, pode constituir uma motivação para relação de ensino e aprendizagem em História. Ficou evidenciado em seu trabalho que os alunos que participaram da pesquisa se envolveram nas atividades propostas e que a mobilização da consciência histórica é percebida na comparação entre as protonarrativas e as narrativas produzidas por ocasião de seu estudo. A possibilidade de uma metodologia para o trabalho com a fonte canção a partir de sua tese é uma contribuição importante que pode ser incorporada nas aulas de História.

Na metodologia apresentada por Azambuja, as músicas foram propostas e defendidas pelos próprios alunos como elementos que *compõem a cultura histórica de massa* (2013, p. 184). Mas a relação com os conteúdos da história já estariam estabelecidos pelos temas das músicas apresentadas. A organização do trabalho da professora Lorenzi, assim como a intervenção do professor Armando, citados na introdução desse trabalho estabelecem uma relação entre consciências e cultura históricas que podem estar ainda mais próximas da perspectiva da formação como ontogênese.

Nessa forma de relação entre cultura e consciência histórica as protonarrativas, em comum acordo com Azambuja, são enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária. Porém, a forma como chega-se a um tema do “acervo de conhecimentos da História” (RÜSEN, 2012 p.96) para ser trabalhado entre professores e alunos é que se diferencia.

Rüsen apresenta uma compreensão interessante em relação a essas ideias prévias, pois elas envolvem conhecimentos históricos prévios como elementos presentes na consciência histórica dos sujeitos, assim como elementos que compõem a Cultura Histórica:

(...) a memória histórica e sua realização pela consciência histórica contém elementos e fatores que não são genuinamente narrativos, mas é possível demonstrar que esses elementos também possui função genuinamente narrativa, quer dizer, sem rupturas nem coerções, são absorvidos e formam parte do contar histórias. Se tratam de imagens e símbolos, que integram a atividade memorativa da consciência histórica e através dos quais se leva a cabo; mas eles não são todavia as histórias. Não são histórias, mas as geram. Como portadores de sentido (semióforas) fascinam a consciência histórica, mas não levam e nem condensam em si mesmos as histórias, ainda que estas sejam contadas mediante sua força simbólica. Os

símbolos arquetípicos podem ter uma função importante na interpretação histórica da experiência do tempo em seu papel de modelos interpretativos; podem ser transmissores de significado e geradores de sentido na interpretação temporal, sem que seu significado – e isso é decisivo – esteja organizado narrativamente. (RÜSEN, 1994, p. 9, 10) tradução própria

A compreensão da protonarrativa desses elementos chamados de semióforas, e de símbolos arquetípicos que podem gerar sentidos de interpretação, mesmo sem ser uma narrativa organizada, são elementos interessantes a serem levados em consideração no que estou sugerindo como relação de ensino e aprendizagem em História na perspectiva da práxis. No capítulo 1, dessa tese, aponte o problema sobre a práxis perene da incorporação das discussões do historicismo sobre a didática da história. E, que no dia a dia dentro da escola, é possível detectar formas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo que nem sempre são interessantes do ponto de vista da racionalidade das relações em sociedade. Era sobre essas protonarrativas, entre outros elementos que Rüsen apresenta como elementos que compõem a Cultura Histórica que eu estava me referindo.

Vamos a um exemplo pragmático. É recorrente detectar, seja nas salas de professores, ou em conversas que ouvimos entre os discentes, comentários difusos sobre temas canônicos da cultura escolar. Estou me referindo objetivamente a experiência como professor e depoimentos de coledas que compartilham dessas observações pragmáticas. Me refiro a frases tais como: “Tinha que voltar a ditadura militar para acabar com essa corrupção ...” (e se seguiria um sentido de orientação que faz professores de História sentir algo como um incômodo no cérebro) ou então frases como “Hitler era um grande líder ...” (sem nenhuma consideração a respeito dos impactos da liderança exercida) e dos sentidos que a discussão sobre a experiência do nazifascismo pode trazer à tona. Não devo me prolongar na exemplificação e discussão sobre esses comentários. De acordo com a teoria da consciência histórica elaborada por Rüsen, é possível e talvez necessário compreender esses comentários como elementos que compõe a cultura histórica.

Existe uma relação tênue entre o que se compreende como cultura histórica e o que costumamos chamar de consciência histórica. Se concordarmos que são as situações genéricas e elementares da práxis da vida que mobilizam as operações da consciência histórica, são nessas protonarrativas, mas não apenas nelas, que se constituem as situações genéricas e elementares. E por expressarem a consciência

histórica devem ser analisadas e levadas em consideração nas relações de ensino e aprendizagem em História. Principalmente se queremos pensar na relação com a práxis.

No Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, no curso técnico de Processos Fotográficos Integrado ao Ensino Médio, lecionava em 2013 uma disciplina chamada “História da Fotografia”. Apesar do nome, a ementa permitia além do trabalho com a História da tecnologia da Fotografia e os contextos de sua produção, também poderia trabalhar a fotografia como documento e expressão artística contemporânea, realizando uma disciplina que estaria mais bem intitulada como “Fotografia e História”³³. Apenas para efeito de ilustração, o perfil da turma de 2013 era composta por jovens de 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos, e no momento da discussão dos quase quarenta alunos havia apenas dois meninos (por esse motivo tratarei, neste texto, daqui para frente, os discentes sempre no feminino; as alunas).

Em uma aula no primeiro bimestre do ano letivo de 2013, analisávamos uma fotografia tirada na olimpíada de Berlim (1936) relacionada ao atleta e liderança da luta pelos direitos civis dos negros nos EUA, Jesse Owens. Durante a discussão fora realizada referência ao nome de Adolf Hitler como governante da Alemanha nazista.

Esse enunciado deu início a um momento de discussão característico dos momentos de maior polêmica das aulas de História. Em resumo, minha intervenção naquele momento questionava o fato de que aquela turma de jovens que tanto gostavam de reivindicar a liberdade e a liberdade de expressão, se elas, de fato, atribuíam sentidos de liderança e exemplaridade a um chefe de Estado que utilizou a censura e a violência para silenciar seus opositores. Basicamente, a discussão enveredou para o tema da liberdade de expressão. Pode-se dizer que era consenso que a experiência do nazismo não era desejo de repetição.

Mesmo assim, detectei que havia elementos difusos na compreensão de certos temas relacionados à restrição das liberdades. Parecia que as alunas não percebiam o significado da experiência relacionada às restrições das liberdades das pessoas. Coloquei-me a pensar sob que tema, e em relação a proposta da disciplina, ponderei que seria possível intervir nisso que compreendi como carências de orientação. Foi então que preparei como atividade de avaliação do bimestre, um trabalho que

³³ Em 2014 a disciplina passou a ser chamada de “Imagem, memória e história”.

resultaria em uma exposição, e que ocorreria concomitante às aulas da disciplina.

A partir da compreensão entre a relação dialética entre consciência e cultura histórica torna-se possível apontar a hipótese central dessa discussão e se adotamos o referencial da formação da consciência histórica, e assumimos na utilização desse referencial o caráter pragmático do pensamento histórico, a formação histórica deve ser pautada nas situações genéricas e elementares da práxis da vida, e não em uma seleção reificada de conteúdos estruturados e distantes da vida das pessoas.

Ao relacionar o referencial da consciência histórica com o conceito de cultura histórica proponho que não é necessário que haja determinações de uma listagem ampla de conteúdos como nas diretrizes curriculares ou nos livros didáticos (o que é reforçado pelos sistemas de vestibulares). Os professores, como intelectuais, podem detectar na cultura histórica e nas expressões das consciências históricas dos alunos o que é necessário para auxiliar no processo de formação histórica (*Bildung*), como já discuti anteriormente.

Não se dispensa toda e qualquer forma de regulamentação do ensino com relação a conteúdos, mas estou desvelando a possibilidade de que o trabalho dos professores de História possa ser exercido com maior autonomia intelectual. Ao passo que a discussão no âmbito da Educação Histórica, não apenas no Brasil, mas em vários países, já demonstrou o deslocamento da relação com a vida impactada pelas formas de ensino de história centradas no conteúdo³⁴. Os alunos que passam por essa forma tradicional de aprendizagem histórica, pautada no conteúdo da história, do início das sociedades até a atualidade, em sua maioria ao saírem da escola não são capazes de criar uma narrativa coerente sobre o passado, e muito menos se colocando como parte da experiência humana no tempo.

3.1.4 – Geração criado-mudo & liberdade de expressão: proposta de exposição

O processo do trabalho apresentado foi desenvolvido no Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba, no primeiro semestre de 2013. A turma escolhida para

³⁴ O projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*) ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas relacionados à diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História.

executar a proposta de trabalho foi o 1º ano do curso técnico integrado em Processos Fotográficos. A turma era composta por 37 alunos e no dia em que a produção narrativa que finalizou a intervenção foi realizada estavam presentes 31 discentes.

Para a efetivação do trabalho foi indicado às alunas que, em duplas, deveriam proceder entrevistas e produzir fotografias. A primeira parte do trabalho foi delimitada com algumas orientações. Primeiro, o entrevistado deveria ser preferencialmente um professor ou professora da área de ciências humanas, ciência sociais ou filosofia (seja da escola básica ou da universidade) e ter estudado durante o período da ditadura militar brasileira. A ideia era concentrar em pessoas que estudaram as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral E Cívica (EMC) ou Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

A proposta foi que as alunas procurassem alguém que pertenceu ao que Arthur Leandro (2009) chamou de “geração criado-mudo”. E realizar uma entrevista baseada seguinte pergunta:

Você pertenceu a “geração criado-mudo”. Como era estudar Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica ou OSPB (Organização Social e Política Brasileira) na Escola? Relate um pouco da sua experiência escolar durante a ditadura militar. Você tinha liberdade de expressão? Discutia temas do presente (na época) e expectativas para o futuro?

Depois, as alunas deveriam entrevistar alguém preferencialmente do 3º ano do Ensino Médio e realizar a pergunta:

Você é de uma geração que possui Liberdade de Expressão, pelo menos constitucionalmente. Comente um pouco sobre a importância que você atribui às disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Como é, para você, estudar hoje em dia? Aproveite e comente sobre a importância que você atribui à possibilidade de expressar livremente suas opiniões.

As alunas também deveriam solicitar às pessoas entrevistadas para realizarem um retrato que ajudasse a expressar a experiência da pessoa em relação às perguntas citadas. A fotografia da pessoa que pertenceu a “geração criado-mudo” deveria ser construída com o sujeito amordaçado (como na experiência proposta por Arthur Leandro no blog da “geração criado-mudo”). A fotografia da pessoa do Ensino Médio atual deveria expressar a sua possibilidade de liberdade de expressão.

O próximo passo seria a confecção de um cartaz para a exposição. As alunas

deveriam dividir o cartaz ao meio colocando as fotos e trechos mais interessantes dos depoimentos coletados, que expressassem o cerceamento a liberdade no caso da “geração criado-mudo”, e a liberdade da geração atual, em suas relações com as ciências humanas e sociais na escola.

Depois, as alunas deveriam assinar o cartaz, o que deveria ser feito com fotografias dos integrantes do grupo. A fotografia das alunas que realizaram o trabalho deveria expressar que eles também não pertencem a “geração criado-mudo”. Para isso, poderiam segurar cartazes com frases que representassem esse sentimento, poderia ser a opinião delas sobre assuntos da atualidade. Dei exemplos como: “Levante pela verdade”, “Pela abertura dos arquivos da ditadura”, ou qualquer outra frase que representasse a opinião das alunas sobre esse trabalho.

Reforcei às alunas que os trabalhos seriam expostos nos corredores do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) e que seriam avaliados com a participação no trabalho, sendo a nota mais representativa do bimestre. Essas foram indicações balizadoras, as alunas tiveram liberdade para explorar mais detalhes e adaptar a confecção do cartaz de acordo com suas próprias identificações estéticas (ver anexo II).

Depois de todo o processo, e da exposição montada, as alunas envolvidas no trabalho responderam a uma pergunta final que levou a produção de narrativas. Essas narrativas foram analisadas no presente texto. Antes de discutir as respostas das alunas é necessário apresentar uma leitura relativa a práxis e a formação histórica.

3.1.5 – Práxis, totalidade, subjetividade e intersubjetividade como categorias centrais para a formação histórica

Rüsen (2007), ao se dedicar ao tema da “Didática – funções do saber histórico”, não esteve preocupado com a aplicação prática do conhecimento, mas algo abstrato: a relação determinante entre a práxis e o processo do conhecimento da ciência da história. Nesse sentido já é conhecido que não existe neutralidade, o que também não significa que se deva escancarar a história para fins políticos. Por outro lado, é necessário estabelecer pontos de vista reguladores.

Como sujeitos históricos precisamos de orientação, precisamos formar a

identidade para que seja possível agir intencionalmente. A forma como essa orientação e questões relacionadas à identidade ocorrem são centrais para a didática da história.

Há, na concepção rüseniana, uma concepção antropológica de aprendizagem histórica. Todos os seres humanos aprendem durante a vida em sociedade e isso envolve conhecimentos sobre a história, pode-se, então, pensar em uma aprendizagem em sentido clássico relacionado à formação (*Bildung*). De acordo com o autor a formação pode ser analisada a partir de dois cortes, horizontal (que se refere à socialização e individuação) e transversal (saber histórico como síntese de experiência).

Para compreender a ideia ampla de formação discutida deve-se, primeiro, compreender que “o aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história” (RÜSEN, 2007 p.91). Ao lembrar que o aprendizado da história não ocorre apenas na escola delimita-se o caráter antropológico da aprendizagem histórica como característica elementar da vida humana. Sobressai a ideia de que é necessária uma preocupação com um tipo de formação específica, a formação histórica.

A possibilidade de Interpretação do mundo e de si próprio, da orientação do agir articulado ao autoconhecimento, com competências³⁵ relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade; essas são as características de uma formação histórica possível a partir de uma relação adequada com os conhecimentos históricos na vida. Esse conceito formação se opõe a unilateralidade, significa aprender sobre contextos abrangentes e refletir sobre eles. Por exemplo, aprender sobre a ditadura militar brasileira e refletir sobre ela a partir de vários elementos, tais como: relações internacionais na guerra fria, interesses de classe dentro do Brasil, censura e tortura como práticas efetivadas pelo Estado, e também relatos de pessoas envolvidas em cada um desses aspectos. Se a ditadura desestruturou o ensino de História e Geografia, por exemplo, também existiam pessoas que levavam a cabo a relação de ensinar e aprender estudos sociais. Os relatos dessas pessoas fazem essa inter-relação entre a totalidade e as subjetividades inter-relacionadas.

³⁵ Essa utilização do conceito “competência” não coincide com a utilização da documentação oficial na educação brasileira, nem mesmo do estabelecimento de competências da educação histórica como reflete a experiência da documentação que rege o ensino de História em Portugal. Buscarei esclarecer adiante a diferença dessas compreensões.

Rüsen defende que sempre que teoria e prática; saber e agir se sobrepõem, a formação sustenta o ponto de vista da relevância pragmática e da dignidade moral do saber cientificamente produzido. A ideia central é que formação é um processo dinâmico que se relaciona à totalidade, à práxis e a subjetividade. Esse nexos amplo que envolve o conceito de formação apresentado pelo autor é definido como formação complementar.

Existe outro tipo de formação que segundo Rüsen pode ser compreendido como compensatória. Essa formação compensatória (2007, p. 96) é vista como inadequada, pois, é o que torna os seres humanos peças que podem ser encaixadas e deslocadas para diferentes tarefas. Nesse momento do texto Rüsen faz uma comparação literária com a peça de teatro “A vida de Galileu” de Bertold Brecht. Essa comparação serve como ponto de diferenciação entre a formação complementar (elemento de referência central para o que estou defendendo) e a formação compensatória³⁶ (o que pretendo contrapor).

Como mera compensação, a formação reforça a ignorância do geral por parte do especialista, o temor da responsabilidade de ir além do funcionamento técnico da aplicação prática do saber, e a debilidade dos sujeitos, que se sentem apenas como executores funcionais, como engrenagens do maquinário, como integrantes da “raça dos anões azafamados”, “que podem ser empregados a qualquer fim.”³⁷ (RÜSEN, 2007 p. 97)

A forma compensatória definida pelo autor separa da práxis a formação e deixa em aberto questões relacionadas à identidade, à subjetividade e à própria totalidade. É esse tipo de preocupação com a formação que aparece em documentos oficiais que regulamentam o ensino de história no Brasil. O fragmento a seguir faz parte dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio PCNEM (2000) e demonstra essa separação entre o sujeito aprendente e à compreensão da totalidade, da subjetividade e da práxis ao indicar que:

³⁶ No caso das discussões a respeito da educação brasileira um exemplo que se aproxima do que apresentamos como formação compensatória são as enunciações em defesa da formação necessária para a inserção no mercado de trabalho em detrimento das possibilidades para formação ontológica do ser humano. Mais objetivamente as propostas apresentadas por Claudio de Moura Castro em relação ao que propõe como “Ensino Estruturado”.

³⁷ Em uma edição brasileira: “No ponto a que chegamos, não se pode esperar nada melhor do que uma estirpe de anões inventivos, alugáveis para qualquer finalidade.” (BRECHT, Bertold. Teatro completo, em 12 volumes / Bertolt Brecht. — Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. A VIDA DE GALILEU. Vol. 6 p.165)

(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140)

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+ de 2006), é apontada uma concepção de educação e do lugar que o ensino de História ocupa em tal Ensino Médio que também ocorre acriticamente, ao sabor de um mundo pronto ao qual é necessário adaptar-se:

A nova identidade atribuída ao Ensino Médio define-o, portanto, como uma etapa conclusiva da educação básica para a população estudantil. **O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho**, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. Procura-se, portanto, contribuir para que a disparidade e as tensões existentes entre os objetivos que visam à preparação para o vestibular, à preparação para o trabalho e à formação da cidadania possam ser atenuadas. Pretende-se que o Ensino Médio atinja um grau de qualidade em que o aluno dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades. (BRASIL, 2006 p.67) **grifo nosso**.

Nos documentos citados, uma das principais preocupações em relação ao Ensino Médio, (o que pode ser percebido nas DCNEM, na LDB e no PCNEM), é vincular os alunos ao mundo do trabalho. Pauta-se em uma educação permanente para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioculturais e psicomotoras. É esse tipo de formação ou desenvolvimento de competências que Rüsen considera pobre e que ocorre de maneira compensatória. Poderia aqui apontar que tais documentos indicam uma práxis utilitária (Kosik, 1976).

Opostamente a isso, a formação complementar esta relacionada aos fundamentos existenciais do saber histórico, apreende sua relação interna à práxis, subjetividade e totalidade (RÜSEN, 2007 p. 99). Com totalidade, o autor quer dizer que é possível encontrar uma rede de universais históricos; a história nas diferentes histórias. Conceitos como mudança, processo e desenvolvimento, abrangem

metaforicamente o que é cognoscível e corresponde a possibilidade da totalidade³⁸. Sujeitos quando intimados a responder demandas da vida pensam a dimensão temporal, e a subjetividade ingressa desse modo na amplitude. Residem aí possibilidades de identificação nos fenômenos do passado de qualidades humanas universais. Quando as subjetividades são pensadas de maneira diacrônica na relação temporal é possível perceber relações de intersubjetividade.

Rüsen, por fim, recorre ao conceito “engajamento ponderado” (RÜSEN, 2007 p. 102) elaborado por Karl-Ernst Jeismann no texto *Didaktik der Geschichte*. A utilização do conceito faz referência direta à ideia de práxis dirigida ao entendimento mútuo. Segundo essa interpretação, a história pode encontrar potenciais racionais de ponderação que humanizem a práxis.

A partir da compreensão do conceito formação apresentado nesse texto discute-se a práxis como fator determinante para a formação histórica, isso significa que o pensamento histórico origina-se na práxis da vida e seu processo formativo nas aulas de história pode estar voltado para a práxis. A ideia central não é contrapor a essência dos documentos oficiais que regulamentam o ensino de História no Brasil possuidores de uma compreensão fetichizada de formação, mas demonstrar que é possível e preciso ir além.

Uma vez que Rüsen admite que a matriz epistemológica que referencia seu conceito de práxis está pautada no pensamento de Marx e Engels (1845-1846) e nas possibilidades ontológicas da realização humana, podemos utilizar as contribuições de Karel Kosik (1976) para ampliar a discussão sobre práxis e sobre totalidade. Vale ressaltar que tanto Rüsen quanto Kosik utilizam o conceito ontogenia em relação ao processo relacionado à complexificação da consciência.

Trata-se da possibilidade de compreensão de si no mundo e com o mundo, e uma compreensão que torna os seres humanos capazes de agirem intencionalmente. “A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1976 p. 222). E não me refiro apenas aos professores. Com as categorias totalidade, subjetividade e práxis, relacionadas à perspectiva da produção da consciência e

³⁸ A ideia de totalidade não deve ser entendida ou igualada como um todo absoluto (à exemplo de Hegel), da qual se extraia uma lógica absolutizante. Trata-se, nesse caso, de uma concepção construída filosoficamente. “Nessa visão as diferentes visões sincrônicas (economia, sociedade, política e cultura) e diacrônicas (história dos eventos, história das estruturas) da experiência histórica aparecem integradas em uma totalidade provida de sentido” (RÜSEN, 1987 p. 29).

especificamente na relação com os sentidos do passado pode-se pensar na humanidade. E não apenas professores e alunos, mas seres humanos na práxis da vida³⁹.

Nesse sentido é que Rüsen (2012) apresenta que os acervos de conhecimento não são um fim em si mesmos. A questão central nas aulas de História não deveria ser uma preocupação em transmitir a História ou ensinar substancialmente a História, o que de maneira isolada quase nada tem a dizer sobre os sentidos e orientações possíveis a partir da interpretação daquela experiência. A preocupação com a aprendizagem histórica, com a didática da História deve se aproximar mais da relação que as pessoas estabelecem com a História na práxis da vida.

Uma forma de acessar empiricamente a relação da História com a práxis é a apreensão heurística dos enunciados linguísticos como expressão da consciência histórica. “A consciência histórica se revela principalmente na linguagem. Enunciados linguísticos devem estar também, portanto, no primeiro plano do interesse da pesquisa da didática da História” (RÜSEN, 2012 p.96).

3.1.6 – Práxis, totalidade, subjetividade e intersubjetividade como categorias de análises das narrativas das alunas

De acordo com os pressupostos sobre a relação entre protonarrativas, semióforas e as enunciações em geral, e os conceitos de consciência e cultura histórica, foram analisados alguns exemplos identificados nas narrativas das alunas. A intenção não foi concluir que atingi a expectativa de um trabalho de educação histórica na perspectiva da práxis, mas como anunciei anteriormente trata-se de uma proposta sobre o que tenho buscado como contribuição mais interessante para o que resulta de uma relação de ensino e aprendizagem histórica tomando como

³⁹ Essa questão é muito importante. Se o conceito de consciência histórica ganhou as características que permitem nossas apropriações foram muito influenciadas no contexto pós-segunda guerra mundial, o que por si só já envolveria a política, a própria práxis da vida está diretamente ligada a política, assim como é um dos aspectos do conceito de Cultura histórica discutido por Rüsen (2009). Nesse sentido, o professor doutor Rafael Saddi, da Universidade Federal de Goiás, tem desenvolvido discussões sobre a relação com a política e os horizontes de expectativa envolvidos na relação com a História. De acordo com Saddi, não permitir pelo ensino e aprendizagem histórica que os alunos compreendam conceitos da política seria um erro. O que se discute como expansão da intersubjetividade está diretamente relacionado com a política e, portanto, com a ideia de motivação.

referência a teoria da consciência histórica.

Sobre a metodologia de análise das narrativas das alunas a perspectiva metodológica utilizada pautou-se na investigação qualitativa com base em pressupostos da *Grounded Theory* (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Proponho que ao utilizar como objeto de estudo uma narrativa histórica, tomando como referência a teoria da consciência histórica é possível, no âmbito dessa matriz epistemológica, que o pesquisador crie categorias de análise em acordo com a própria teoria utilizada, assumindo o caráter interpretativo das enunciações estudadas.

Depois do processo de entrevistas e realização da exposição realizei uma atividade sobre a experiência das alunas com esse trabalho. Para a narrativa final das alunas foi proposto uma pergunta, pensada como desencadeadora do pensamento histórico. Referia-se a expressão da aprendizagem relativa ao projeto:

No 2º bimestre realizamos um trabalho intitulado “Geração Criado-Mudo & Geração Liberdade de Expressão”, agora quero que você escreva suas considerações a respeito do trabalho. Componha uma narrativa respondendo a seguinte pergunta: qual a importância da Liberdade de Expressão para a vida em sociedade?

Foram 31 (trinta e uma) narrativas produzidas, desse total separei 12 (doze) narrativas que atenderam de maneira satisfatória às perguntas estabelecidas. A partir dessa relação intrínseca com a teoria, categorizar as respostas das alunas em dois grupos principais: mudança e expansão da intersubjetividade. Em cada uma dessas categorias eu procurei articular as ideias de *ação*, *alteridade* e *alternância* discutidas por Rüsen (2012). Para instrumentalizar a análise das narrativas, os trechos das narrativas foram agrupados em tabelas relacionadas às asserções convergentes.

Outra possibilidade de análise qualitativa seria a seleção de um número ainda menor de narrativas e abordá-las, uma a uma, em relação às categorias formuladas. Porém as produções, por tratarem do mesmo projeto, repetem informações comuns às alunas. Tratar das produções completas aumentaria o tamanho do presente texto e reduziria a possibilidade de um relativo aprofundamento teórico do significado das categorias. Optei, então, pelo formato de tabelas que agrupam asserções semelhantes.

3.1.7 – Mudança – expansão qualitativa e quantitativa da experiência

A ideia de mudança pode ser percebida como uma categoria histórica porque designa um contexto temporal geral, o estabelecimento da mudança e, portanto, das diferenças como qualidades temporais não são dados puros retirados de fontes históricas. Significam o resultado de um pensamento que, ao estabelecer uma análise das condições atuais em relação aquilo se pensa, atribui o caráter histórico qualificado. Esse processo é resultado de uma operação cognitiva característica do pensamento histórico.

Para além do estabelecimento da diferença como elemento de mudança, as alunas apontaram as formas em que os sujeitos entrevistados sentiam a liberdade ou o seu cerceamento. Apontaram que esta ideia também muda com o tempo, ou mesmo aquilo que se entende como censura.

Tabela 3 – Mudança

Aluno	CATEGORIA – MUDANÇA
BEATRIZ	Esse trabalho me possibilitou ver que num espaço de tempo teoricamente curto as diferenças dessas épocas foram gritantes. Passamos de um regime onde até mesmo falar era proibido, para um onde podemos protestar “livremente”.
ROSA	Realizando esse trabalho pude perceber como era difícil quando não era permitido fazer nada por conta própria, quando tudo devia seguir um padrão, ou respeitando regras absurdas. Já hoje, (claro que ainda existem regras para uma boa convivência em sociedade, mas que, por sorte, são mais leves e aceitáveis) tudo é mais simples. Todos têm direito de se vestir como quiserem, de seguir um pensamento que nem todos seguem ou até ter seu próprio, hoje podemos pensar livremente sem medo de repressão. Se ainda vivêssemos como antes, me pergunto se tantas coisas que existem hoje, seriam sequer pensadas, graças a liberdade que temos muitas coisas surgiram e melhoraram o lugar onde vivemos. (...) Analisando posso afirmar que a liberdade de expressão que temos colabora para vivermos em uma sociedade melhor. (...) Creio que continuará melhorando conforme novas coisas forem conquistadas.
ALCIONE	O ponto mais importante, para mim, em relação ao trabalho realizado foi a diferença de modos de liberdade de expressão e o como foram impedidos e por quem. Enquanto a liberdade de expressão da entrevistada nascida em 1964, era impedido por

	seu governante, o entrevistado nascido em 1994, era impedido de realizar sua expressão pelos pais. Seus modos de expressão também eram contrastantes: o modo de expressão da entrevistada de 1964 eram suas aulas de artes vividas na escola; o modo de expressão do entrevistado nascido em 1994 eram os protestos realizados nas ruas para lutar por seus direitos. Essa grande diferença é que eu achei mais interessante no trabalho.
--	---

De acordo com Rüsen é justamente o pronome pessoal da primeira pessoa (eu/nós) que funciona como o indicador chave para a compreensão do processo de formação histórica (RÜSEN, 2012 p. 100). É possível perceber tal articulação nas enunciações da tabela. Observe o caso da aluna Beatriz: quando ela diz “me possibilitou”, utiliza a primeira pessoa que, no presente, ao estabelecer a diferença da experiência do presente e do passado torna possível falar de uma qualidade diferente da experiência em que “podemos” (plural coletivo) protestar (verbo que indica ação e expectativa de mudança, alternativa).

As enunciações linguísticas da consciência histórica das alunas permitem constatar uma aprendizagem histórica pela constituição de sentido, relacionado à mudança no tempo. Rüsen sugere que as experiências do tempo devem ser apropriadas pela aprendizagem como experiências de diferenças temporais (RÜSEN, 2012 p.105). As alunas utilizam o estabelecimento da mudança temporal como resultado de um processo de pensamento que resulta na identificação de experiências.

A aluna Rosa evidencia o aprendizado na relação com a experiência, estabelecendo a dificuldade de se viver em um tempo de cerceamento das liberdades, para em seguida constatar que a liberdade colabora no presente para que a sociedade seja melhor. Enfim, a aluna abre a perspectiva de futuro sobre a própria melhoria da sociedade à medida que novas coisas sejam conquistadas.

É possível observar que, de acordo com a articulação linguística do pensamento histórico, podemos perceber a forma como as alunas tangenciam os elementos centrais da formação histórica. Na relação com a experiência, Rosa pensou sobre o passado no presente, percebendo diacronicamente as relações de experiência no tempo deixando a possibilidade da mudança para o futuro. É uma **expansão quantitativa e qualitativa em relação à experiência**, percebida na categoria mudança. A aluna Rosa evidenciou a mudança, envolvendo as três expressões temporais (presente em relação ao passado, e presente em relação ao

futuro como ganho experiencial da aprendizagem histórica), por isso **quantitativa**. Apresentou também uma expansão **qualitativa** da experiência, pois distinguiu a qualidade da experiência temporal inferindo sobre a dificuldade de um passado em que se vivia sob uma ditadura. Abordou o presente como o lugar onde “todos têm direito” (como sujeito de ação) “nós podemos” (sujeito coletivo que a representa e os demais na vida em sociedade) pensar sem medo de repressão. Assim como no presente o “todos” e o “nós” possui o direito de pensar, a construção de um futuro ainda melhor depende da ação de novas conquistas.

A compreensão dos “modos de liberdade”, abordagem da aluna Alcione também possibilitou a expansão quantitativa e qualitativa na relação com a experiência. Alcione aborda três experiências diferentes, a da pessoa que viveu no período da ditadura militar, a do jovem que ela entrevistou para o trabalho, o que é abordado a partir da experiência dela com relação à aprendizagem histórica.

Lembre-se que são trechos de narrativas de alunas na faixa de 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos de idade. A questão aqui não está centrada na qualidade textual, no vocabulário ou na reconstrução narrativa dos possíveis passados da ditadura militar. E sim em possibilidades, ainda que elementares, de operações substanciais do pensamento histórico. Se as alunas estivessem produzindo narrativas sobre fontes históricas haveria outras preocupações, como por exemplo a crítica e a interpretação. Minha preocupação aqui foi o que restou da aprendizagem histórica como formação após o trabalho realizado.

A maneira como as alunas demonstram essa mudança no tempo ofereceu a possibilidade de perceber que havia uma noção sobre o que aponto como relativo à totalidade. As narrativas das alunas demonstraram um total nocional de que vivem hoje em um tempo, que é qualitativamente diferente do período da ditadura militar. No entanto, apontam que mesmo os tempos atuais não são ainda totalmente adequados, abrem ainda a expectativa de que a partir da compreensão da mudança no tempo seja possível esperar um futuro mais adequado. Nessa relação abordaram uma quantidade de experiências diferentes, por isso foi possível apontar a expansão qualitativa e quantitativa da experiência temporal.

Trata-se de um pensamento mais elaborado do que a reprodução de elementos que compõem a cultura histórica, que utilizam o passado como o lugar para onde o presente deveria se voltar. Como no exemplo das protonarrativas citadas anteriormente.

Para a categoria mudança separei apenas esses três exemplos porque a maioria das narrativas possui uma página completa escrita à mão, dessa forma, se tornaria fastidiosa a repetição dos exemplos. Além disso, haveria outras categorias possíveis e é possível que, mesmo as categorias que discuto aqui pudessem ser desmembradas em mais de uma. Todavia, a intenção foi juntar asserções que se referem a uma ou mais ideias, estas ideias que se concentram no tema da tabela e estão relacionadas ao que se apontou como categorias centrais para a formação histórica.

3.1.8 – Expansão da intersubjetividade

Nessa asserção temática busquei concentrar várias possibilidades que fazem parte do aprendizado histórico. A identificação de um sujeito histórico que viveu em determinadas condições e agiu pode ser pensada como um aspecto interessante para a aprendizagem histórica. Essa identificação coloca o aluno como um sujeito histórico que também tem possibilidades de ação (e mesmo limitações) para sua vida em sociedade. Identificar um sujeito no passado e identificar-se ou não com suas ações no tempo nos leva à ideia da intersubjetividade.

Se pensarmos que as alunas identificam mais de um sujeito no tempo, ou seja, na ideia do agir e sofrer, o sujeito que age e sofre, sofre na relação com outro, ou com outros sujeitos históricos. Essas relações podem ser perspectivadas por uma aprendizagem que envolve questões econômicas, políticas, sociais ou culturais, ou ainda, a inter-relação dessas esferas da vida humana. A identificação dessas condições do agir e sofrer no passado abre possibilidade de relações com o presente e com o futuro. Nessa categoria a complexidade do pensamento expande.

A identificação dos sujeitos históricos, somada às relações de complexidade que envolvem os vários aspectos da vida humana em sociedade, colocadas de maneira diacrônica no tempo, envolvendo presente – passado – e futuro, possibilitam (até aqui) uma compreensão histórica bastante complexa. Ao somarmos isso à atribuição de sentido as ações desses sujeitos e a identificação com o engajamento de determinados grupos, nos aproximamos de uma aprendizagem histórica que tem relação com a complexidade da práxis da vida atual. Quando isso

ocorre é possível constatar que as alunas compreenderam o dialogismo⁴⁰ e a diacronia da práxis da vida no presente, no passado e nas possibilidades de futuro.

Aos trechos das narrativas que evidenciaram essa qualidade da aprendizagem histórica categorizei como expansão da intersubjetividade.

Tabela 4 – Expansão da Intersubjetividade

ALUNO	CATEGORIA – EXPANSÃO DA INTERSUBJETIVIDADE
MILENA	É visível hoje a importância da liberdade de expressão, vendo como aquelas pessoas sofreram caladas, e passaram até por torturas na expectativa de que seriam livres algum dia. Hoje somos livres para nos expressar, e essa conquista é de grande valor tendo em vista aqueles que morreram na esperança daquilo que temos hoje.
VANESSA	O trabalho que nos foi passado teve uma importância enorme no aprendizado que tivemos esse ano, pois tudo aquilo que havíamos lido em livros didáticos tomou forma, voz e personalidade. Antes disso sabíamos sim, que pessoas haviam sido torturadas e mortas durante a ditadura. Mas a partir do momento que essa história é contada por uma pessoa, percebemos então que não foram números, e sim vidas, famílias destruídas. Ainda mais interessante foi o fato de que o meu grupo obteve entrevistas de alguém que estava “do lado de lá”. Para esse entrevistado, todas aquelas manifestações eram feitas sem motivo, as pessoas viviam bem e não tinham do que reclamar. No entanto, esses números todos, essas vidas todas perdidas, não podem não ter tido motivo algum. Concluimos que, além das gerações “criados-mudo”, existiram também os criados surdos e cegos. Como não enxergar tanto sangue?
ERIKA	Agora, imagine uma época não tão distante, que simplesmente você era proibido de tudo isso? De ouvir música, de ler, de escrever o que você quer? De ter que ser um fantoche alienado pelos políticos? De o barulho ser tão alto, que você sente que sua voz nunca será ouvida?
ELIZA	Com esse trabalho tive a possibilidade e a chance de conhecer um pouco mais sobre a história através de depoimentos de pessoas comuns, que viveram e sofreram em ambos os tempos. Através das conversas vi o quanto temos liberdade hoje e o quanto o entrevistado mais velho não tinha.

⁴⁰ Dialogismo, de acordo com o filósofo da linguagem (linguística) Mikhail Bakhtin, pode ser entendido como o processo constante de interação entre textos que ocorre na polifonia. Isso serve tanto na escrita como para a leitura. No caso da História, como disciplina escolar, os diálogos permitem interações amplas de fontes e de relações temporais (presente, passado e futuro). Assim como na linguística, o texto não é pensado isoladamente. Pode-se dizer que professores e alunos ao colocarem a linguagem, as fontes, as interpretações, enunciações de maneira geral, em relação uns aos outros produzem um movimento dialógico. De acordo com Bakhtin, a dialogicidade entre os enunciados no meio social se expressa: “ neste jogo complexo de claro-escuro que penetra o discurso, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas” (BAKHTIN, 1988 p. 86)

MARIA	A sociedade é um grupo composto por gente. Gente que possui diversas opiniões, pensamentos e ideias distintas. E para que esse grupo tenha estrutura regular de acordo com as necessidades de cada um, a liberdade de expressão é essencial e necessária. Muitos brasileiros insatisfeitos com a política ditatorial arriscaram-se e saíram às ruas, mas diversas vezes reprimidos. Apesar disso, não desistiram da capacidade e do poder que tinham de mudar lutaram até alcançar sua vitória, apenas com o poder da voz.
-------	--

As alunas passaram por processos discutidos anteriormente como aspectos centrais da formação histórica. As falas da tabela demonstram que para além da percepção da experiência, interpretação e orientação, as alunas indicaram ideias semelhantes à *ação*, *alteridade* e *alternativa*.

A *ação* inicia com a percepção da experiência do passado, mas com a qualidade do pensamento histórico, pois não a toma como um dado objetivo e puro; altera-o em relação ao estabelecimento da diferença com a qualidade de mudança apontada na tabela anterior. Alterando o passado o aluno se identifica com um ou outro projeto, atribui sentidos e significados, qualitativamente, a determinadas ações da práxis da vida no passado, e ao fazer isso estabelece relações de alteridade.

Essa alteridade pode ser apontada pelo reconhecimento dos sujeitos envolvidos, o grau de envolvimento, a compreensão das condições em que os sujeitos se encontravam entre outras possibilidades. Além disso, as alunas se imaginam vivendo naquelas condições, ao mesmo tempo não afirmam como se comportariam, mas identificam a qualidade da interpretação desse passado no presente, quando apontam aspectos adequados de mudança.

A aluna Vanessa destaca que a pessoa da geração criado-mudo, que ela entrevistou, estava do “lado de lá”, ou seja, por se identificar com as pessoas que se opunham a ditadura ela não estabelece legitimidade para sua fonte que dizia que as pessoas não tinham porque lutar. Em seguida, ela confronta essa informação, fazendo referência a outros dados com os quais ela teve contato.

A aluna Maria apresenta um raciocínio sobre como percebe a dialogicidade das disputas de ideias da vida em sociedade, para então abordar o passado em que pessoas lutaram por uma sociedade mais justa. O elemento inegociável para ela, nessa complexidade, é a liberdade de expressão como garantia de mediação das ideias em disputa. Essa compreensão, muito provavelmente, não é resultado apenas do processo de formação que a aluna passou com a experiência aqui relatada, mas

é nessa narrativa que ela externalizou um pensamento com essa complexidade. A preocupação com a práxis, nesse sentido, demonstra a potencialidade que o trabalho com a história oferece para o que se discute como formação histórica.

A expansão da intersubjetividade é apontada como a relação entre diferentes subjetividades que são inter-relacionadas. Envolve as subjetividades dos alunos no processo de interpretação de diferentes experiências. De acordo com Rüsen:

Trata-se decididamente, por conseguinte, de inserir a subjetividade de cada um na orientação diacrônica da vida humana prática, mediante a qual as orientações históricas de seu presente são percebidas e praticadas como próprias. A norma básica decisiva nessa dimensão da aprendizagem histórica é pura e simplesmente: liberdade. Os alunos devem ser habilitados a produzir interpretações e orientações históricas próprias. (RÜSEN, 2012 p.106)

O movimento expansivo da intersubjetividade, nesse caso, é caracterizado por enunciações mais completas e complexas em relação à diacronia da práxis da vida, em relação a diferentes expressões temporais. A comunicação ganha corpo com a historicidade das relações sociais, com interações comunicativas, que levam em consideração pretensões próprias de validade multiperspectivadas pelas pretensões dos outros que compõem a vida em sociedade. “Em última instância, pelo princípio de que a validade da própria identidade (histórica) faz valer igualmente a alteridade do outro” (RÜSEN, 2012 p. 108).

3.1.9 – Motivação da práxis

Essa categoria representa o potencial racional da consciência histórica que se efetiva na práxis. Como afirmei anteriormente, essa compreensão da práxis não se trata de um pensamento deslocado da ação. É compreendido como categoria elementar do processo da consciência histórica. Quando Rüsen apresenta uma separação entre a ideia de percepção da experiência, interpretação e orientação, essa separação ocorre artificialmente, é uma instrumentação teórica, para efeito de elaboração sobre a complexidade da relação dos seres humanos com a experiência do tempo na práxis da vida.

Desse processo todo é possível afirmar que temos um resultado ligado à ideia de motivação, como parte que se relaciona à intenção no tempo, após o

estabelecimento da própria definição trans-temporal, que envolve a percepção e alteração da experiência do tempo, interpretada mediante atribuição de sentidos e significados, o que permite o superávit da intencionalidade como resultado volitivo do processo da consciência histórica. De acordo com Rüsen, essa é parte que menos sabemos sobre e, em relação, à didática da História:

“Motivação”, por fim, - e isso é o que menos sabemos na didática da história – significa uma determinação de vontade mediante intenções sensíveis, a partir da memória, direcionamento ou determinação da direção dos impulsos volitivos no âmbito do modelo interpretativo histórico ou mobilização dos sentimentos através do lembrar e do pensar. (RÜSEN, 2012 p. 132)

O autor também afirma que esse é o momento do processo da consciência que ainda carece de melhor análise. Existe motivação, então a maneira pela qual ocorre é uma questão que merece atenção. Pensando nisso, na última etapa do trabalho realizado, elaborei uma pergunta na tentativa de detectar como ocorre esse processo de motivação. Os resultados foram organizados na tabela sobre a categoria motivação, portanto, estão relacionadas à ideia da práxis. Significam a produção de uma resposta efetivada pelo processo da consciência histórica como superávit de intencionalidade, aquilo que possibilita a ação. A opinião explicitada é, por conseguinte, uma ação na práxis da vida, essa opinião é resultado de um processo de motivação oriundo da consciência histórica.

As respostas das alunas, ainda que observadas a partir de trechos específicos, demonstram essa compreensão, observe:

Tabela 5 – Motivação da Práxis

ALUNO	CATEGORIA MOTIVAÇÃO DA PRÁXIS
TÁBATA	Eu não diria motivação, mas dá uma sensação de liberdade, poder dizer o que eu quero (dentro dos limites do respeito) e a minha opinião. É bom ver que os tempos mudaram e não há mais tanta repressão.
HANNAH	O passado do Brasil me faz querer saber e respeitar a opinião, as crenças e atitudes dos outros, por mais que elas sejam o contrário do que eu penso.
ROSA	Acho que é bom sempre sairmos em busca de novos direitos para que nosso país e nós mesmos possamos melhorar conforme o tempo passa.

MILENA	Falar o que penso e escutar os outros que também querem falar o que pensam. Quem fala quer ser escutado e isso é um direito de todos.
ERIKA	Com isso comecei a dar mais valor à liberdade que eu tenho de falar o que eu penso sem o constante medo de receber repressões. Me motivou ainda mais a sempre demonstrar minhas opiniões quando preciso, de usar a internet de maneira mais inteligente e a sempre me inteirar em assuntos que antes não dava importância, como a política.
ELIZA	Motiva sim, motiva-me a correr atrás dos meus direitos como cidadã, a participar ativamente da política, nem que minha opinião seja “entregue” através de outra pessoa. Sabemos quanto uma nação inteira sofreu e ainda sofre com os reflexos da ditadura.
ALEJANDRO	Toda vez que eu estudo história e, sobretudo quando a população tenta ser escutada, sinto uma vontade muito grande de participar das lutas políticas. Pois quanto mais conheço e estudo história percebo que ela se repete as vezes. A partir disso, sinto vontade de lutar para modificar o que eu acho errado, assim como fizeram as gerações passadas. Atualmente estou engajada em movimentos feministas
ALCIONE	Conhecer o passado faz com que possamos ter motivos para lutar por nossos direitos hoje. Conhecer o passado nos dá motivação para lutar por todas as pessoas que sacrificaram suas vidas por todos os direitos que temos hoje.
OLGA	Conhecer o passado da minha nação motiva não só a mim, mas toda a minha geração a lutar por seus direitos e pelos direitos daqueles que não tiveram voz.

As falas dessas alunas, quando analisadas de acordo com o que se poderia chamar de paradigma narrativo da práxis histórica (RÜSEN, 2001 p. 170), apresentam a possibilidade de análise dos vários momentos, pelos quais o processo da consciência histórica passa, quando desmembrada teoricamente. As alunas, sobretudo quando falam do eu e do outro como reconhecimento do complexo social a que estão inseridos, apresentam a ideia da motivação.

É o resultado dos processos complexos que compõem a práxis do pensamento propriamente histórico. O que se respondeu como motivação só é possível após se alterar o passado, tomado inicialmente como um dado do tempo e, ao alterá-lo, realizar a interpretação. Essa interpretação também envolve a inter-relação das subjetividades dos sujeitos envolvidos nas totalidades dos tempos históricos. Nesse processo de interpretação, se estabeleceu uma relação de alteridade com sujeitos do passado e atribuição de sentidos e significados a práxis desses sujeitos. Compreenderam, ainda, que esses sujeitos históricos agiram e sofreram no tempo,

pois tinham intenções. A compreensão e a identificação com as intenções desses sujeitos no passado os colocou em uma relação de desvelamento da própria ação como sujeito no tempo. É parte de um dar-se conta de que as subjetividades conformam um complexo de ações, em que as expressões temporais se misturam. Isso fica claro quando jogam para longe um mundo mais ideal do que aquele que vivem, mas reconhecem nos sujeitos do passado as ações para a condição que se tem hoje. Como resultado volitivo, algumas alunas apontam ações que já estão efetivando como resultados desse processo de motivação, a relação com a política, seja atribuindo mais atenção aos acontecimentos dessa esfera da vida humana ou atrelando-se a grupos que possuem uma intenção definida, tome-se o feminismo como exemplo.

3.1.10 – Considerações sobre a primeira parte da pesquisa

Em uma discussão sobre a pragmática da aprendizagem histórica Rüsen propõe a seguinte pergunta: “O que significa, então, dirigir-se à consciência histórica de forma especificamente motivada?” (RÜSEN, 2012 p. 111). Responder esta questão é algo complexo, que passa do pensamento sobre como se aprende História, para como mediar o ensino nessa concepção de aprendizagem histórica.

As reflexões dessa seção compõem uma síntese de uma pesquisa-ação sobre a aprendizagem histórica. O foco central dessa investigação não foram questões de encaminhamento metodológico, como um passo a passo nas aulas. Houve mais preocupação com a compreensão sobre como podemos estar atentos para a relação entre cultura e consciência histórica, bem como uma noção geral sobre quais seriam as características e contribuições possíveis de uma aula na perspectiva da práxis. É essencial perceber que o ponto de partida para o desenvolvimento desse estudo foram enunciações linguísticas, compreendidas como protonarrativas e a apreensão heurística de tais enunciados.

Essa é uma característica específica do que entendo como epistemologia da práxis do ensinar e aprender História. O professor, como intelectual age intencionalmente sobre o processo formativo da consciência histórica que se relaciona à cultura histórica. Do lado oposto a preocupação com a práxis encontram-

se discussões que aqui chamei de compensatórias, principalmente a defesa do ensino estruturado⁴¹.

Esse trabalho foi desenvolvido na disciplina relacionada à fotografia, não na disciplina História do currículo comum do Ensino Médio. Isso ampliou a autonomia de trabalho em relação a outros contextos disciplinares. Com essa autonomia, foi possível detectar aspectos da aprendizagem histórica no sentido da formação enquanto *Bildung*. A relação que as alunas desenvolveram, e que foram explicitadas na análise das categorias, significaram a expansão qualitativa e quantitativa relacionada à experiência, subjetividade e intersubjetividade como princípios da aprendizagem histórica.

A atribuição de sentidos para a experiência analisada, no que se relaciona à liberdade ou cerceamento das possibilidades humanas na política, representou um ganho experiencial, nesse aspecto que é parte da vida humana e, portanto, da consciência histórica. Nesse processo, também foram discutidos aspectos relacionados a expressão estética sobre como o passado está no presente, nesse caso, a discussão ocorreu a partir de fontes históricas fotográficas. Essas fontes permitiam relações temporais que apareciam nas enunciações orais das alunas. Essas conquistas interpretativas da consciência histórica relacionam-se à ontogênese, visualizada nas díades quantitativas (quantidades de relações temporais, fatos, experiências, fontes citadas) e qualitativas (relativa aos sentidos e significados atribuídos).

Muitas vezes, o professor se sente preso ao conhecimento histórico acumulado, o que acaba por prejudicar uma relação de ensino e aprendizagem na perspectiva da práxis. O que pode resultar em um trabalho mais próximo ao que costumamos chamar de “cumprir o conteúdo”, o que acredito prejudicar a formação (*Bildung*). O campo da educação histórica na Inglaterra (LEE, 2003 e 2006) preocupava-se com a baixa procura nos cursos de história na escola básica na Inglaterra. Além disso, os alunos que faziam o curso não eram capazes de elaborar uma narrativa com sentido e significado a práxis da vida. É o que se constata a partir

⁴¹ Para Claudio de Moura Castro, os mesmos argumentos utilizados por Adam Smith sobre a divisão do trabalho em uma linha de montagem de alfinetes, que para ele se justifica com a de especialização da mão de obra e com o aumento da produção, podem ser usados sobre a divisão de trabalho na educação. Ignora, o economista e conselheiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento, ao comparar alfinetes a seres humanos, que esse mesmo processo foi responsável pela alienação pelo trabalho. (Argumentação utilizada no texto “Ensino estruturado” disponível em <http://www.claudiomouracastro.com.br/upload/Ensino%20estruturado.pdf> acesso 16/09/2013)

dos textos que compartilham resultados do projeto CHATA⁴², por exemplo.

Reforço aqui a aproximação realizada entre os conceitos de consciência e cultura histórica, a partir de uma leitura específica do que se compreende como práxis da vida. Isso ocorre a partir de uma interpretação específica do que Rüsen chama de paradigma narrativo da práxis histórica. Interpretação que parte da compreensão sobre a origem da consciência histórica como resultado da produção da consciência, na esteira do pensamento antropológico de Karl Marx exposto na Ideologia Alemã.

Foi possível discutir, portanto, três categorias relacionadas aos processos da consciência histórica. Com a categoria “Mudança” foi perceptível que as alunas pensaram sobre o estado de coisas no passado e, também, sobre o estado de coisas no presente. Ao evidenciarem esse processo de pensamento apresentaram percepções sobre a mudança como uma qualidade temporal.

Com a categoria “expansão da intersubjetividade” foi possível observar nos enunciados das alunas que, ao pensarem um estado de coisas no passado, é preciso levar em consideração os sujeitos relacionados a esse passado. E quando pensam nesses sujeitos relacionados ao período em que viveram, as alunas pensaram em suas escolhas como sujeitos históricos no passado tornado presente mediante pensamento histórico. Ao realizarem esses processos de pensamento, acabam por refletirem sobre as suas realidades temporais. Nesse sentido, na relação entre o agir no passado e o agir no presente, é que foi possível perceber a categoria “motivação da práxis”. Essa categoria evidencia que o pensamento histórico sobre o estado de coisas e sujeitos no passado altera o pensamento sobre o presente. O resultado disso é a motivação do agir. Como algo relacionado ao processo que nos leva do pensamento histórico para a vontade humana (RÜSEN, 2014).

O ensino de História, na perspectiva do paradigma narrativo da práxis histórica não oferece risco ao aprendizado exigido em exames de seleção, mas supera-o. E, à medida que altera a relação do aluno com o conhecimento histórico e

⁴² O projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas relacionados a diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História. Para mais detalhes ler a entrevista com Peter Lee disponível em <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/o%20ensino%20historia.pdf> acesso 14/12/2016.

o faz de acordo com as necessidades de orientação e motivação da práxis, seria um elemento a mais para potencializar a mudança dos exames de seleção que ainda pautam o ensino tradicional em várias instituições.

Essa relação com a práxis da vida também não permite uma guinada para o praticismo e tampouco para a fusão de ciências em áreas comuns. A discussão realizada nesse texto esteve toda pautada na ciência da História. Contudo, a História não se apresenta como ciência sectária, ou ainda como se o aspecto histórico fosse um âmbito reservado da vida humana. Permite, por outro lado, uma relação com outras ciências sob o ponto de vista das categorias centrais elencadas nesse trabalho, totalidade, subjetividade e práxis.

Com isso, quero dizer que as ciências, de maneira geral, podem explicar as relações dos seres humanos no mundo e com o mundo, de maneira a desvelar os problemas enfrentados pela humanidade. Uma aproximação das ciências para esse desvelamento se aproximaria do referencial da totalidade concreta (KOSIK, 1976). A possibilidade do diálogo profícuo entre diferentes campos científicos porque a sociedade como um todo orgânico pode ser explicada por aproximações de campos científicos.

Dessa pesquisa destacaria ainda que, as expressões das consciências históricas representaram a centralidade das preocupações relacionadas à formação histórica. Foi a partir de uma apreensão heurística das expressões narrativas das consciências históricas que se desenvolveu um trabalho de interpretação e compreensão desses elementos, e os resultados desse processo levaram ao desenvolvimento de aulas dirigidas na tentativa de intervir no processo formativo das alunas. Há, nesse processo, elementos conceituais discutidos a partir dessa experiência, assim como situações que remetem a estratégias epistemológicas e possíveis elementos metodológicos. A próxima parte dessa tese buscou ampliar as possibilidades empíricas de situações da práxis no ensino e aprendizagem da História.

3.2 – CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA COLABORATIVA

Vimos no estudo anterior as configurações de uma práxis experimental em dois sentidos: primeiro, no campo da própria significação da práxis (como ação real, objetiva, sobre uma realidade social, humana e historicamente determinada, fruto de uma atividade intencional com vistas a transformação das condições materiais e subjetivas iniciais) e segundo, do ponto de vista da filosofia da história, partindo das carências de orientação, passando pelo campo do conhecimento científico para responder as carências e novamente observando o processo de mudança da consciência).

O primeiro estudo realizado por ocasião da presente pesquisa, e que foi apresentado anteriormente, esteve pautado em uma lógica possível e correspondente a teoria e filosofia da história propostas por Jörn Rüsen (2012, 2014, 2015). O mesmo autor aconselha a realização de uma apreensão heurística dos enunciados linguísticos da consciência histórica dos alunos. Pois bem, minha proposta é que unindo o que alcancei até aqui com o estudo inicial à proposta de pesquisa colaborativa apresentada por Ibiapina (2008), torna-se possível através do diálogo com outro colega da instituição, realizar um estudo semelhante ao primeiro, porém, dessa vez, de modo cientificamente controlado de acordo com as indicações da pesquisa colaborativa, saindo de uma experiência de pesquisa individual e buscando entender como as categorias identificadas na aprendizagem histórica, que articulam a formação histórica na perspectiva da práxis poderiam ser identificadas em um processo coletivo. É uma mudança de natureza no trabalho de ensinar e aprender história e da pesquisa desse processo.

Como afirmaram Marx e Engels: “(...) a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades” (MARX e ENGELS, 2007 p. 33). Por isso, resolvi experimentar essa nova compreensão não na minha própria atividade, mas com outro professor, para ampliar as condições sociais de realização da pesquisa. Ou seja, ampliar de uma práxis mais localizada de um professor, para uma práxis coletiva. Nesse sentido é que apresento a segunda parte, maior e mais aprofundada.

Embora tenha sido possível apresentar elementos empíricos da pesquisa realizada em 2013, o processo ocorreu a partir da minha ação como professor.

Nesse sentido, estava em um ambiente em que havia o reconhecimento e a identificação com o paradigma narrativo da práxis histórica proposto por Jörn Rüsen. Realizei a proposta de ampliar o estudo em uma perspectiva que envolvesse outro professor que, preferencialmente, não tivesse a mesma afinidade com o mesmo referencial, da teoria da consciência histórica. Além disso, a possibilidade de realizar o estudo com outro professor ampliaria minha capacidade de observação e controle científico, uma vez que eu não seria o protagonista principal da intervenção proposta.

Essa seção se refere à discussão de uma pesquisa em colaboração realizada no segundo semestre de 2014. O estudo foi realizado a partir da metodologia da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) e pensado de acordo com os referenciais da didática da História, com as contribuições de Jörn Rüsen e de preocupações específicas com o que tenho chamado de perspectiva da práxis. A justificativa metodológica está articulada com as questões teóricas e técnicas na descrição do estudo adiante.

3.2.1 – O campo empírico e a investigação

Foi realizada uma investigação colaborativa na instituição em que trabalho (Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba) com um colega da disciplina de História. A proposta foi possível porque essa instituição oferece as condições materiais e intelectuais necessárias para explorar profundamente a proposta de investigação colaborativa, assim como autonomia dos professores em relação ao trabalho em sala de aula. De acordo com Ibiapina (2008), algumas recomendações básicas necessariamente precisam ser seguidas. A síntese dessas recomendações podem ser pensadas da seguinte forma:

1. O planejamento e elaboração de projetos que possibilitem o aprendizado da própria investigação colaborativa;
2. Levantamento inicial da disponibilidade e interesse dos prováveis envolvidos. Esse momento deve envolver a negociação de tempo disponível para encontros relacionados a outras etapas básicas;
3. Permitir que outros possíveis interessados possam participar ao longo do processo;
4. Criar condições para o aprendizado dos envolvidos.
5. Criar um cronograma de trabalho que leve em consideração o processo

de retroalimentação com base nas reflexões e ações. 6. Esperar que o processo funcione respeitando o princípio epistemológico de que não existem erros, pois todo o processo é que possibilita a produção de conhecimentos (IBIAPINA, 2008 p. 15-16 adaptado).

O campo empírico foi o IFPR – Campus Curitiba pautado em uma relação orgânica entre a proposta da pesquisa colaborativa, e pressupostos epistemológicos que compõem o presente trabalho. Além disso, o estudo inicial que realizei em 2013 ocorreu na mesma instituição e mesmo que as análises pretendidas sejam de cunho qualitativo, os possíveis resultados dessa pesquisa terão relevância para outros institutos federais. Isso não significa pretensão de alcançar resultados iguais ou semelhantes em outras possíveis pesquisas, mas a relevância justifica-se pelas condições de trabalho e regimento que são únicas na rede de IF's. Por exemplo, todos os IF's possuem 50% de cotas para estudantes de escolas públicas (em 2014 a seleção abriu 80% de cotas sociais) respeitando a leitura étnica do senso mais recente; os professores da rede possuem o mesmo plano de carreira e condições de trabalho que permite e incentiva o trabalho intelectual e o domínio da própria ciência; é prevista a autonomia de trabalho dos professores como intelectuais uma vez que os Institutos Federais são, de acordo com a lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como instituições equiparadas as Instituições Federais de Ensino Superior. Dessa forma o que vale para um IF, no que diz respeito a regimento interno, vale para outros campi da mesma instituição.

Além disso, de acordo com Ibiapina (2008) na pesquisa colaborativa se amenizam dicotomias entre pesquisador e docente, entre teoria e prática, entre pesquisa e ação. O que não significa que as diferenças precisem ser amenizadas, pois os envolvidos podem ter concepções diferentes sobre assuntos que estejam envolvidos na intervenção colaborativa, mas precisam estar abertos ao diálogo e dispostos a negociar. Nesse caso, mais uma vez o IFPR – Campus Curitiba apresenta-se como campo empírico potencial, pois todos os professores que dividem comigo a disciplina de História fizeram pós-graduação na área da educação, no entanto, as áreas de pesquisa foram diferentes, o que resulta em concepções diferenciadas sobre o que se pretende com as relações ensino e aprendizagem em história. Ademais, as experiências de cada professor de acordo com suas trajetórias

também são diferentes.

Gostaria ainda de destacar um aspecto importante da pesquisa colaborativa:

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo para a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. (IBIAPINA, 2008 p. 23)

Nesse sentido, uma investigação colaborativa se realizada no IFPR – Campus Curitiba poderia auxiliar para a identificação de práticas sociais passíveis de melhoria no que se relaciona não só aos próprios professores (âmbito ao qual estou diretamente envolvido), mas também aos alunos, gerando a possibilidade da apreensão heurística de preconceitos, compreensões políticas difusas, ou qualquer tipo de ação que cause sofrimento ou exploração e que uma intervenção relacionada ao ensino e aprendizagem histórica possa ajudar na supressão do sofrimento em direção à emancipação humana.

3.2.2 – Percurso da investigação

Primeiramente, devo explicitar de que maneira realizei a escolha de um dos meus três colegas de trabalho. Como explicitado no capítulo 1, na instituição em que trabalho somos em 4 (quatro) professores de História. Dois deles já haviam tido aproximações com o referencial da educação histórica, com produções de Jörn Rüsen a respeito do conceito de consciência histórica, e com a perspectiva de trabalho centrada nas narrativas históricas dos alunos e alunas. O outro colega de trabalho não tinha essa aproximação.

De acordo com discussões com a minha orientadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, decidimos que, uma vez que estávamos influenciados por uma metodologia de pesquisa que envolve concepções sobre formação de professores, seria interessante encaminhar o trabalho com esse colega, para quem, possivelmente a perspectiva de trabalho da educação histórica se apresentaria como algo ainda não muito conhecido. Além disso, eu tinha conhecimento que o professor já realizava, há muitos anos, um trabalho com literatura em relação ao ensino de

História. Assim, poderia ocorrer uma relação interessante para a pesquisa, tanto porque o professor poderia apresentar concepções distintas das minhas sobre a relação ensino e aprendizagem histórica, como o trabalho com a própria literatura poderia gerar um diálogo interessante para a discussão dessa pesquisa.

A proposta foi apresentada ao professor Geraldo⁴³ na quarta semana de julho de 2014, e foi demonstrado que o professor tinha interesse em participar. O segundo momento foi propor a leitura de textos que seriam discutidos nas reuniões colaborativas e que formariam um referencial de partida para os diálogos posteriores. A partir disso, a proposta era eu assistir as suas aulas para que então, em diálogos posteriores, fossem definidas quais as carências de orientação detectadas em uma relação entre consciências e cultura histórica e ainda, de que maneira pretenderíamos elaborar projetos com preocupações relacionadas à formação histórica de sentido especificamente dirigida, ou seja, dirigida as carências de orientação detectadas nas enunciações dos discentes e em sua relação com a cultura histórica.

O acompanhamento das aulas do professor durou praticamente todo o segundo semestre de 2014, seguindo orientações e a dinâmica proposta na metodologia da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008). A ideia central foi reunir materiais que possibilitaram um trabalho de análise e compreensão ampla das fontes reunidas. Esses materiais foram analisados pelos envolvidos na pesquisa e discutidos de acordo como os referenciais dessa tese. Assim foi possível discutir mais detalhadamente, como ocorreu, o processo de expansão qualitativa e quantitativa da consciência histórica dos alunos, e ao mesmo tempo pesquisar as relações desse processo com os elementos da cultura histórica que foram apreendidos e analisados.

A tabela abaixo apresenta uma elaboração visual do calendário da pesquisa colaborativa realizada durante o período citado.

Tabela 6 – Calendário da pesquisa colaborativa

Data / semana	Atividade	Comentários
4ª semana de	Apresentação da proposta	- Discussão a respeito do projeto de

⁴³ O nome fictício Geraldo é uma homenagem a uma pessoa que eu e o professor colaborador da pesquisa conhecemos em comum, trata-se do amigo e professor de História Geraldo Becker. Geraldo foi aluno do professor colaborador dessa tese, e eu o conheci participando do LAPEDUH – UFPR. A homenagem está relacionada à sua trajetória de vida que nos proporciona aprendizados e ao seu companheirismo.

julho		doutorado e sua relação com o IFPR (Campus Curitiba).
1ª semana de agosto	Elaboração de uma proposta de calendário para a pesquisa colaborativa.	- Entrega de materiais referentes ao campo de discussão ao qual a pesquisa está inserida.
2ª semana de agosto	Participação em evento – docente em fase de finalização de tese de doutorado	O professor estava em fase final de seu doutoramento e eu participei de um evento da área. (XIV Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Goiânia – GO)
3ª semana de agosto	Participação em evento – docente em fase de finalização de tese de doutorado	O professor estava em fase final de seu doutoramento e eu participei de outro evento da área. (Seminário Brasileiro de Teoria da História e Historiografia, Mariana – MG)
4ª semana de agosto	Entrada no campo empírico – Observação colaborativa – docente em fase de finalização de tese de doutorado	Observação de aulas e reunião com o professor
1ª semana de setembro	Observação colaborativa e discussão da proposta referenciada na teoria da consciência histórica	Observação de aulas e reunião com o professor (Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – Administração e Informática) e reunião com o professor
2ª semana de setembro	Observação colaborativa e discussão da proposta referenciada na teoria da consciência histórica	Observação de aulas e reunião com o professor (Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – Administração e Informática) e reunião com o professor
3ª semana de setembro	Observação colaborativa – apreensão heurística dos enunciados da consciência histórica dos alunos – discussão em relação à teoria – análise das apreensões e elaboração de uma proposta de intervenção.	Observação de aulas. Definição da turma em que será aplicado o estudo, reunião com o professor para a definição da proposta. Definição conjunta de uma obra (fonte) literária para o último bimestre.
4ª semana de setembro	Observação colaborativa – apreensão heurística dos enunciados das consciências históricas dos alunos – discussão em relação a teoria - análise das apreensões e elaboração de uma proposta de intervenção.	Apresentação aos alunos da proposta do livro “K – Relato de uma Busca”, de autoria de Bernardo Kucinski. Reunião com o professor
1ª semana de	Observação colaborativa e	Reunião com o professor

outubro	posterior reunião colaborativa	
2ª semana de outubro	Observação colaborativa e posterior reunião colaborativa	Reunião com o professor
3ª semana de outubro	Observação colaborativa – Reunião específica para discussão de referências da Educação Histórica	Discussão do texto: LEE, Peter. “NÓS FABRICAMOS CARROS E ELES TINHAM QUA ANDAR À PÉ”: COMPREENSÃO DAS PESSOAS DO PASSADO. In.: BARCA, Isabel (org.) Perspectivas em Educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2003
4ª semana de outubro	Realização da intervenção – produção de narrativas – análise das narrativas	Aplicação de um estudo empírico no intuito de realizar de maneira controlada uma apreensão heurística dos enunciados compreendidos como protonarrativas. (duração 40 min.)
1ª semana de novembro	Observação colaborativa	Discussão a respeito da apreensão realizada na semana anterior.
2ª semana de novembro	Observação colaborativa	Discussão a respeito da apreensão e elaboração de momento da próxima aula.
3ª semana de novembro	Observação colaborativa – Rediscussão das propostas e elaboração de uma nova intervenção.	Reunião com o professor para elaboração conjunta da aula.
4ª semana de novembro	Produção de narrativas – análise de narrativas	Aula resultante das reuniões colaborativas. Trabalho centrado em fontes históricas para um trabalho dirigido a consciência histórica de maneira especificamente motivada.
1ª semana de dezembro	Análise dos resultados pesquisador e docente – entrevista	Reunião colaborativa
2ª semana de dezembro	Análise dos resultados pesquisador e docente – entrevista	Reunião colaborativa
3ª semana de dezembro	RESERVA TÉCNICA	Período de fechamento de notas e entregas de relatórios

Na sequência, apresento a discussão dos materiais que foram levantados

nesse processo. Trata-se da transcrição das respostas dos alunos e alunas, que foi realizado na 4ª (quarta) semana de outubro de 2014, e que está no anexo III. Foram realizadas três perguntas: a primeira relacionada ao que já havia ocorrido na disciplina; a segunda, relacionada às expectativas com relação ao que ainda poderia ocorrer, e; a terceira, relacionava a ideia dos conhecimentos prévios e a identificação de carências de orientação que já vinham sendo percebida nas enunciações orais nas aulas. As três perguntas resultaram nas seguintes categorizações:

Tabela 7 – categorias do anexo III

Pergunta	Categorias
1- No que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade? Algo que você aprendeu e que motiva suas ações na vida. Conte sobre esse aprendizado.	<ul style="list-style-type: none"> • A história em si / processo de pensamento • Tema • Forma
2- E, nesse sentido, o que você considera que ainda é importante aprender em História para terminar essa etapa da vida escolar? Algo que ainda poderá contribuir para a sua formação.	<ul style="list-style-type: none"> • História recente e Âmbitos (política, economia, sociedade e cultura) • Temas e Conteúdos (grade curricular)
3- No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Independente de quanto do livro você leu e com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria a história do regime militar?	<ul style="list-style-type: none"> • Nível 1 – tarefa explicativa não alcançada • Nível 2 – tarefa explicativa não alcançada e Confusão • Nível 3 – explicação através de papéis e estereótipos – canônico – cultura escolar e confusão • Nível 4 – explicação através de papéis e estereótipos – canônico – cultura escolar • Nível 5 – explicação através de papéis e estereótipos – com envolvimento • Nível 6 – explicação em termos da lógica da situação vista a luz do presente – relativização

	<ul style="list-style-type: none"> • Nível 7 – explicação em termos da lógica da situação vista a luz do presente – com envolvimento • Nível 8 – confronto entre canônico e cultura histórica • Nível 9 – explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo
--	--

Quando os alunos e alunas responderam a seguinte questão:

No que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade? Algo que você aprendeu e que motiva suas ações na vida. Conte sobre esse aprendizado.

As respostas foram categorizadas em tabelas. Algumas respostas aparecem mais de uma vez, ou seja, em mais de uma categoria, pois as respostas mais longas admitem mais de uma das categorizações. No intuito de manter na íntegra a resposta optei por repetir nas diferentes tabelas, porém dando **destaque em negrito** a elementos diferentes dentro das respostas que se relacionam à categorização elaborada.

Na categoria “**A história em si**”, admitiram-se respostas que evidenciam a História como um processo de pensamento, um acesso reflexivo ao acervo experiencial do acontecer humano no passado. Seriam aprendizagens relacionadas “a história como forma de pensar o mundo, que gera compreensão, que nos permite analisar (desmontar), que se relaciona a diferenças ou mudanças, pontos de vista ou perspectivas sobre âmbitos econômicos ou políticos”; esses elementos foram retirados das próprias respostas dos alunos e alunas. A categoria se relaciona a importância que os alunos atribuem a História, como disciplina escolar, no que se relaciona a um processo formativo e não apenas a conteúdos específicos como matéria.

As outras duas categorias fizeram uma relação mais específica a **temas** ou **conteúdos** históricos que foram discutidos durante os anos de estudo no Instituto

Federal do Paraná (Campus Curitiba), ou ainda, a terceira categoria remete a **forma** como esses estudos foram realizados. As respostas, de acordo com essa categorização, evidenciam possibilidades de aprendizagem apresentadas de maneira consciente pelos próprios sujeitos no agir e sofrer do Ensino Médio. Alguns elementos foram grifados para dar destaque as questões relativas a categoria em questão.

Tabela 8 – “A história em si”

Categoria pergunta /	No que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade? Algo que você aprendeu e que motiva suas ações na vida. Conte sobre esse aprendizado.
“A história em si” – - História como processo de pensamento - Forma de pensar o passado e o mundo - Compreensão - Análise (desmontar) - Diferença, mudança - Pontos de vista / perspectiva - âmbitos: econômico e político	<p>7: “obtive um grande desenvolvimento cultural e político ao longo dos três anos de currículo. Fui incentivado diversas vezes a olhar tudo dentro de seu próprio contexto, sem distorcer realidades distintas, criar uma observação crítica das atualidades e procurar soluções para problemas, que ao longo da história surgem em condições e com consequência distintas.”</p> <p>8: “Várias coisas vistas em História contribuem para a minha formação, mas as que mais contribuíram foram o fato de estudar, aprender e ver como as pessoas antigamente lidaram com certas situações, por exemplo, como as pessoas aceitaram ou não golpes militares, o que as pessoas fizeram a favor ou contra o nazismo, entre outras situações que poderão ocorrer em minha vida, claro que o nazismo em si não ocorrerá, mas o preconceito pela raça, pelo credo, aparenta que sempre irá ocorrer. Outra coisa que aprendi em sala e irei levar para a vida toda é o fato da importância de se ter consciência política, pois é muito importante você entender de algo que pode mudar a sua vida.”</p> <p>10: “Os conteúdos vistos no curso, só mostram os acontecimentos e as relações e ações que formaram a história. É difícil falar ou citar um conteúdo que tenha me feito mudar meu ponto de vista, acho melhor falar que os conteúdos das aulas de história junto com tudo o que eu aprendo é que me faz mudar minhas ações.”</p> <p>11: “Olhar os fatos históricos sobre um novo ponto de vista torna os estudos destes muito mais interessante e produtivo. Ao passarmos do ensino fundamental ao médio aprendemos</p>

	<p>que transcender a simples gravação do conteúdo e aprender a criticar o que é passado é mais importante do que o domínio de um grande número de datas e acontecimentos históricos. O ser que possui a capacidade da crítica pode alcançar ”</p> <p>12: “Acho que acima de qualquer conteúdo aprendido em sala, o que realmente auxilia na vida “pós-escola” são os debates, argumentações. Novas ideias levantadas durante as aulas, com certeza, isso facilita uma maior compreensão e aceitação de ideias contrárias na sociedade e, conseqüentemente, um convívio mais pacífico. No que diz respeito a um conteúdo específico, ficaria com o Iluminismo e o Racionalismo, principalmente porque tento agir com a Razão quando tenho que tomar uma decisão no dia-a-dia”.</p> <p>13: “Durante os 3 anos aprendi a entender como os acontecimentos históricos influenciam e explicam fatos que acontecem atualmente. Aprendi também a sempre “olhar com um pé atrás” para tudo que é passado de informações, ou seja, sempre analisar os dois pontos de vista, e não acreditar diretamente em algo que é passado.”</p> <p>14: “Não acho que consigo destacar individualidades, sem dúvida isso (as aulas de história) contribuíram em minha formação, mas diria isso como um todo e não apenas em determinadas partes.”</p> <p>15: “Acredito que uma das coisas mais importantes foi a capacidade de analisar o passado, para assim compreender o presente e não cometer erros no futuro.”</p> <p>17: “Conforme os anos foram passando e o conteúdo e as discussões dentro do ambiente escolar e mais precisamente nas aulas de história, fui absorvendo um senso crítico melhor, para mim, acho que o maior aprendizado foi esse. A nova visão sobre determinados assuntos, a evolução na capacidade de analisar fatos e situações em diferentes aspectos, posicionamentos perante ideais e opiniões. Não esquecendo também dos livros que nos foram passados a ler, os quais também incrementaram ainda mais o nosso conhecimento e julgamentos.”</p> <p>18: “Além do fato de saber do nosso passado, de como chegamos na sociedade que vivemos, eu considero que conhecer o passado nos ajuda a nos desenvolver no presente, como desmontar fatos no que acha interessante e comparar algo relacionado no passado, assim podendo medir suas ações e conseqüências.”</p>
--	--

	<p>19: “Ao ligar os acontecimentos do passado com a atualidade, e ligar os fatos e realizar a análise da influência, pois em relação à sociedade, tudo que ocorre, todos os direitos têm um acontecimento por trás, uma ideologia que surgiu da experiência vivenciada. Também é importante colocar o aprendizado do conteúdo histórico como análise para o futuro, colocando e relacionando as ações atuais com ações no passado, realizando o estudo do que possa ser o resultado dessa ação.”</p> <p>20: “Em história aprendi a ter um olhar mais crítico em relação aos fatos que já ocorreram, pois nada é somente o que contam. Fora isso tivemos alguns debates sobre política que me ajudaram a formar minha opinião em relação a esse tema.”</p> <p>21: “Sim, eu acho que o principal nessa fase da vida é a formação política (ideológica ou sua consolidação. A disciplina de História ajuda a entender a origem de certos pensamentos e falas ajudando a por as coisas em perspectiva, então a disciplina de história ensinada de forma mais desapegada a ideologias é o essencial para ajudar a formar os cidadãos com diferentes visões de mundo e aceitar suas diferenças.”</p>
--	--

Vários elementos apontados pelos alunos e alunas podem ser relacionados às discussões da própria Didática da História, de acordo com o que procuro apontar nesse trabalho, as potencialidades a partir da práxis. Ainda que seja a análise da primeira intervenção realizada com a turma em 2014, as respostas já evidenciam uma relação com propostas de formação humana, para além de adaptação ao mercado / mundo do trabalho, ou ainda a continuidade dos estudos passando pelo vestibular, tal como indica a documentação que regulamenta o Ensino Médio (de acordo com as discussões do capítulo 2 dessa tese).

Ao realizar a leitura da categoria “A história em si”, é possível observar que as respostas indicam percepções relacionadas a ideia de expansão da capacidade de análise e de crítica, indicam aprendizagens relacionadas à cultura, mas principalmente sobre política. Apontam que ocorreu um processo de formação, de conscientização que se sobressai a conteúdos específicos, e que esse aprendizado influencia nas ações do presente, ou de um futuro próximo (posterior à conclusão do Ensino Médio).

Outro aspecto importante é que os apontamentos sempre se relacionaram ao tempo presente para então remeter ao passado. O aprendizado, conscientização ou

formação que aparece nas respostas, seja ligado a um tema do acervo histórico ou a um âmbito da vida em sociedade, resulta em uma possibilidade relacionada à historicidade do presente.

Essa característica também é possível ser observada quando a atenção é voltada para os temas e conteúdos históricos que os discentes destacaram. Vejamos as ideias agrupadas na próxima tabela.

Tabela 9 - “TEMA”

	No que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade? Algo que você aprendeu e que motiva suas ações na vida. Conte sobre esse aprendizado.
Tema	<p>1: “O que contribuiu bastante para a minha formação e também que foi um assunto em que me interessei bastante é o que diz respeito aos Judeus; sobre toda a sua história e luta por sobrevivência, os acontecimentos históricos, como o Holocausto. Eu não conhecia muito bem sobre o assunto, porém, a partir das aulas e da visita ao museu do Holocausto, ganhei um conhecimento que eu quero levar para a vida toda, foi um assunto que mexeu comigo, fiquei indignada com a forma como os judeus eram tratados, com o preconceito exacerbado em que se tinha com eles. E eu vejo que essa questão ainda existe de determinada forma em nossa sociedade, o preconceito com o próximo ainda existe e muitos sofrem com isso. Não importa a cor, o tamanho, o jeito, a personalidade de alguém, todos somos seres humanos, todos temos direitos, ninguém é melhor do que ninguém. O tema referente à história dos judeus me auxilia a pensar em várias atitudes minhas, foi um tema que eu gostei de saber mais, já assisti alguns filmes relacionados.”</p> <p>7: “Acho que a valorização da vida em primeiro lugar, desde o primeiro ano com Roma até a Segunda Guerra Mundial, ditadura, passando também pela inquisição, escravidão foram coisas que mexeram comigo, a perspectiva da sociedade de cada época quem era considerado cidadão e quem não, castigos que poderiam ser feitos em alguns casos, pessoas que ao nascer já estavam condenadas a um destino por interferência econômica ou religiosa.”</p> <p>8: “Várias coisas vistas em História contribuem para a minha formação, mas as que mais contribuíram foram o fato de estudar, aprender e ver como as pessoas antigamente lidaram com certas situações, por exemplo, como as pessoas aceitaram ou não golpes militares, o que as</p>

	<p> pessoas fizeram a favor ou contra o nazismo, entre outras situações que poderão ocorrer em minha vida, claro que o nazismo em si não ocorrerá, mas o preconceito pela raça, pelo credo, aparenta que sempre irá ocorrer. Outra coisa que aprendi em sala e irei levar para a vida toda é o fato da importância de se ter consciência política, pois é muito importante você entender de algo que pode mudar a sua vida.” </p> <p> 12: “Acho que acima de qualquer conteúdo aprendido em sala, o que realmente auxilia na vida “pós-escola” são os debates, argumentações. Novas ideias levantadas durante as aulas, com certeza, isso facilita uma maior compreensão e aceitação de ideias contrárias na sociedade e, conseqüentemente, um convívio mais pacífico. No que diz respeito a um conteúdo específico, ficaria com o Iluminismo e o Racionalismo, principalmente porque tento agir com a Razão quando tenho que tomar uma decisão no dia-a-dia”. </p>
--	---

A organização dessas três categorias serve mais para uma visualização artificialmente separada daquilo que se comporta mais como um todo orgânico referente a atribuições de sentido. Exemplo disso é que, ao citarem exemplos de conteúdos históricos, ou mesmo conceitos, fazem em relação a um processo mais amplo de aprendizagem. É a necessidade de compreender e agir no mundo presente que desencadeia a carência de orientação que poderá ser transformada em interesses pela História como conhecimento.

A resposta 7 (sete) relaciona a história do nazismo e do holocausto a questão do preconceito na história, seja com os Judeus (historicamente) ou na permanência de outras formas de preconceito (cor, tamanho, jeito). Além disso, a resposta aborda a universalidade antropológica (todos somos humanos) e a dimensão do sofrimento, geralmente desconsideradas na maioria das teorias da ação de acordo com (RÜSEN, 2015 p. 49).

Não pretendo analisar cada uma das respostas, mas ressalto a importância de que os conteúdos são elencados em um todo significativo que vai do processo do pensamento histórico a motivação do agir resultante da aprendizagem, seja objetivamente (relacionando Iluminismo e agir com racionalidade, como na resposta 12), ou numa perspectiva da temática (cidadania) que elenca de Roma até a segunda guerra (resposta 7), passando por inquisição e escravidão e resulta na

valorização da vida.

Dois dos elementos essenciais na teoria da História (*Historik*) proposta por Rüsen estão na contingência como experiência do tempo e, na concepção de sentido (RÜSEN, 2015 p. 38 – 102). De acordo com o autor, sentido é o que engloba forma, conteúdo e função. Se os seres humanos precisam interpretar a si mesmos (e aos outros) no mundo para sobreviver, esse processo precisa interligar a História e o pensamento histórico, e é possível perceber nas respostas dos alunos que os temas destacados são aqueles que proporcionaram mediante um processo de aprendizagem esse nexo significativo entre o pensamento histórico e a práxis da vida; entre forma, conteúdo e função.

Tabela 10 – FORMA

Categoria pergunta	/ No que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade? Algo que você aprendeu e que motiva suas ações na vida. Conte sobre esse aprendizado.
Forma	<p>1: “O que contribuiu bastante para a minha formação e também que foi um assunto em que me interessei bastante é o que diz respeito aos Judeus; sobre toda a sua história e luta por sobrevivência, os acontecimentos históricos, como o Holocausto. Eu não conhecia muito bem sobre o assunto, porém, a partir das aulas e da visita ao museu do Holocausto, ganhei um conhecimento que eu quero levar para a vida toda, foi um assunto que mexeu comigo, fiquei indignada com a forma em como os judeus eram tratados, com o preconceito exacerbado em que se tinha com eles. E eu vejo que essa questão ainda existe de determinada forma em nossa sociedade, o preconceito com o próximo ainda existe e muitos sofrem com isso. Não importa a cor, o tamanho, o jeito, a personalidade de alguém, todos somos seres humanos, todos temos direitos, ninguém é melhor do que ninguém. O tema referente à história dos judeus me auxilia a pensar em várias atitudes minhas, foi um tema que eu gostei de saber mais, já assisti alguns filmes relacionados.”</p> <p>16: Nos três anos no IFPR, 1º, 2º e 3º ano de História, me acrescentou bastante coisa a respeito dos conteúdos das dinâmicas em sala que me ajudou a compreender o conteúdo e entender melhor também. No 1º Ano as dinâmicas em sala, vídeos, músicas, e brincadeiras.</p>

	<p>No 2º Ano as dinâmicas, e o que mais achei legal as competições de conteúdo, e gincanas que foi muito interessante no aprendizado.</p> <p>No 3º Ano as dinâmicas, leituras dos livros para cada bimestre, os relatórios feitos em sala de aula e em casa, e o filme (Animação) sobre a II Guerra que foi muito importante. Os 3 anos me acrescentaram bastante conteúdos e ensinamentos”.</p>
--	--

Na terceira categorização das respostas, o intuito foi destacar as formas de apresentação dos conteúdos do acervo histórico que os alunos e alunas evidenciaram. Embora em menor incidência, esses elementos possibilitaram a observação de uma questão fundamental entre as discussões propostas na tese: trata-se da diferenciação entre a pesquisa sobre a aprendizagem histórica relacionada a epistemologia da práxis (preocupada com o processo ontológico de aprendizagem – formação histórica – *Bildung*) e, por outro lado possibilidades relacionadas a estratégias de ensino de História como instrumentalização para a aprendizagem.

Uma questão não exclui a outra, são abordagens diferentes possíveis para a compreensão da relação de ensinar e aprender. As diferenças são percebidas nas duas respostas da tabela: a resposta 1 (um) relaciona um processo complexo e significativo, temas, conceitos, espaços de aprendizagem relacionados à experiência e motivações, restantes desse processo de expansão qualitativa do pensamento. Enquanto a resposta 16 (dezesesseis) refere-se à forma de organização para o trabalho com temas históricos. Embora ocorra a citação de um tema correlato ao tema citado na resposta 1, não é possível perceber o que restou como aprendizagem histórica.

Os alunos também responderam a seguinte questão:

2- E, nesse sentido, o que você considera que ainda é importante aprender em História para terminar essa etapa da vida escolar? Algo que ainda poderá contribuir para a sua formação.

Suas respostas foram categorizadas em 4 (quatro) grupos diferentes: história recente e âmbitos (econômico e político), temas e processo de pensamento.

Na primeira categoria **história recente**, é possível observar que os alunos e alunas evidenciaram necessidades específicas sobre a política atual, isso se

relaciona diretamente às demandas desses sujeitos no tempo vivido por eles. No segundo semestre de 2014, o Brasil passou por eleições presidenciais acirradas e, muitos deles possuíam título de eleitor e participaram das eleições, outros, no entanto, com idade de 16 e 17 anos (período de voto facultativo) recusavam a participação política. Antes e depois das eleições questões políticas foram frequentes nas aulas observadas.

Tabela 11 – História recente e âmbitos (político, econômico, social e cultural)

História recente e âmbitos (político, econômico, social e cultural)	<p>1: “Após acontecimentos referentes às eleições atuais em nosso país, acho que seria de grande importância ter uma abrangência no assunto de história política do nosso país. Para que os estudantes adquiram conhecimento melhor e tenham pensamento crítico quanto a isso. Dessa forma, tentar fazer com que alunos de 16 anos pra cima tenham um posicionamento político adequado conforme a ideologia que segue, e assim nas eleições exercer o papel de cidadão conscientemente, ou seja, votar sem ter influência de amigos, familiares etc., e sim votar após analisar as situações junto aos conhecimentos adquiridos no colégio e suas ideologias.”</p> <p>2: “A história tem se mostrado um monstro se comparado a geografia, sendo mais interessante e produtiva. Porém, aparentemente, os escritores dos livros de geografia e os geógrafos não foram capazes de ensinar a história recentíssima, parecendo que a História devesse ter este outro importante trabalho.”</p> <p>3: “Acho que poderíamos aprender sobre a situação política e economia atual, para entender sobre os objetivos da oposição e da direita, já que no futuro seremos nós que decidiremos as políticas que irão liderar o país. Também gostaria de conhecer mais alguns casos sobre os judeus que sofreram com o governo de Hitler. Outro ponto importante seria aprender sobre a posição dos principais partidos políticos brasileiros.”</p> <p>4: “Deveríamos aprender a atual política no Brasil, estudando sobre alguns dos principais partidos, os representantes políticos e até mesmo analisar o resultado das eleições deste ano, relacionando com fatores históricos e a região geográfica”.</p> <p>7: “Acho que ainda tenho muito a aprender sobre política, ter uma posição e defender uma ideia, acho esse tema muito complexo e de extrema responsabilidade, algo que no momento não tenho ainda”.</p>
--	---

	<p>9: “Dentre todo o currículo regular se destaca o terceiro ano do Ensino Médio, por apresentar em seu currículo didático a história política, de grande importância para o compreensão da história contemporânea, para entender nossa história. Assim não há falta no conteúdo ministrado, mas seria interessante que houvesse mais relações dentro da sala de aula com a realidade em que vivemos, seja por jogos, cinema, livros ou atualidades.”</p> <p>10: “Acho que é importante aulas sobre a criação de partidos depois da ditadura militar e o estudo de políticas que mesmo com a troca do poder continuam no poder.”</p> <p>12: “Acredito que um maior enfoque no Oriente Médio (revoluções, revoltas, regimes) principalmente devido aos vestibulares (UFPR) que têm cobrado este conteúdo, devido aos recentes acontecimentos nessa região. Porém, isso não prejudicou o aprendizado de nenhuma maneira, e como citado na questão 1, os debates e discussões terão mais valor na vida em sociedade do que um conteúdo específico”</p> <p>13: “Seria interessante aprender algo que explicasse, ou ao menos tentasse explicar o atual momento político por qual estamos passando no nosso país. Talvez assim, poderíamos ter mais informações para construir o nosso voto.”</p> <p>15: “Acredito que seja de extrema importância estudar o Brasil contemporâneo. Desde o fim da Ditadura militar até os anos mais recentes. Isso para incentivar e dar uma noção da situação atual do país.”</p> <p>18: “As histórias locais, algo que seria mais próximo a nós, algo que nós poderíamos ver ao nosso redor”.</p> <p>19: “Aprender mais sobre o passado econômico do país e o que foi gerado a partir das ações e qual a sua reflexão e reação na atualidade. Por exemplo, investimentos do dinheiro da previdência pública por parte do JK e outros presidentes da época e a reflexão disso na atualidade”.</p> <p>20: “Sim, eu acho que poderia haver mais, mas não que não haja, uma maior relação com temas atuais e uma fala que ajudasse a combater o discurso de ódio não com discurso mas calando em perspectiva histórica os temas e os fatos para evitarmos extremismos.”</p> <p>21: “Por ser um período transitório, 16 a 18 anos, e nesse período existe a questão do início da vida eleitoral, acho que é importante que os alunos aprendam um pouco mais sobre</p>
--	---

	política, sem ideologia , para que entendam o que acontece e tenham capacidade de fazer boas escolhas e não somente seguir o que são mandadas”.
--	--

Sobre a categoria História recente é necessário levar em consideração alguns fatores, tais como: a turma era concluinte do Ensino Médio, portanto, estavam estudando questões relativamente recentes (século XX); no ano de 2014 ocorreram eleições presidenciais; o debate sobre crise econômica estava em ascensão no Brasil; conflitos entre potências “ocidentais” e grupos “extremistas” islâmicos pululavam os noticiários e conseqüentemente as aulas de História. Essas questões indicam duas possíveis discussões: a primeira é que a incidência desses assuntos na vida dos alunos teria afetado a pesquisa de acordo com a incidência de questões reacionadas a História recente. A segunda relaciona-se diretamente a proposta dessa tese, a defesa de uma relação ensino e aprendizagem histórica perspectivada pela práxis.

As respostas também apresentaram destaques a diferentes **âmbitos** (econômico e político principalmente, mas também culturais). As respostas reforçam carências e necessidades relacionadas à política e à economia, tanto pensadas isoladas quanto em relação entre um e outro âmbito, por exemplo, os conflitos no oriente médio ou da política brasileira e suas relações com acontecimentos recentes, são exemplos que podem ser discutidos a partir de diferentes âmbitos da história e que fazem parte do processo de formação histórica possibilitando uma compreensão mais adequada do mundo contemporâneo.

Na categorização dos âmbitos da História gostaria de dar destaque ao fato de que os alunos e alunas atribuíram à escola o papel de formação política. As respostas organizadas na tabela fazem referência a escola como espaço de formação política.

Na categoria **Temas e conteúdos (grade curricular)** apareceram dados específicos sobre história local referente a estados da união, ditadura militar e acontecimentos posteriores, estudos relacionados à cultura, entre outras possibilidades.

Tabela 12 – Temas e conteúdos (grade curricular)

Temas	e	6: “Há uma diferença enorme entre como os conteúdos foram
--------------	----------	---

conteúdos (grade curricular)	<p>tratados no ensino fundamental e no Ensino Médio. No fundamental foi estudado o geral e no médio nós aprendemos mais o cotidiano das pessoas.</p> <p>O que eu sinto falta, gosto de estudar e tenho curiosidade é estudar sobre a vida de pessoas de regiões e áreas diferentes na época da ditadura por dois motivos:</p> <p>1º meus pais viveram no período e não sentiram diferença, acredito que porque moravam em cidades pequenas.</p> <p>2º Após essa eleição de 2014 vi muita gente falando que seria melhor os militares tomarem o poder do que o resultado que deu. Obs: jovens, adultos e idosos.”</p> <p>9: “Dentre todo o currículo regular se destaca o terceiro ano do Ensino Médio, por apresentar em seu currículo didático a história política, de grande importância para a compreensão da história contemporânea, para entender nossa história. Assim não há falta no conteúdo ministrado, mas seria interessante que houvesse mais relações dentro da sala de aula com a realidade em que vivemos, seja por jogos, cinema, livros ou atualidades.”</p> <p>11: “Creio que a capacidade de relacionar um conjunto de diversos fatos e fatores, assim como conhecê-los sejam dois pontos interessantes para engrandecer meu aprendizado”.</p> <p>15: “Acredito que seja de extrema importância estudar o Brasil contemporâneo. Desde o fim da Ditadura militar até os anos mais recentes. Isso para incentivar e dar uma noção da situação atual do país.”</p> <p>16: “Bom, particularmente o que eu gostaria de aprender e sobre mais afundo sobre História do Brasil, mas também dos Estados Brasileiros, um trabalho onde haja grupos que falem dos estados, da história de cada um, formação, cultura etc...</p> <p>Acho muito importante isso, porque muitas vezes sabemos tanto sobre passado envolvendo outros países, e esquecemos do no País, sabemos só o que precisa saber e pronto. Acho válido, ir + a fundo (História do Brasil).”</p> <p>17: “Na minha opinião, o aprendizado mais importante nós já tivemos durante esse período de 2 anos e meio que é a análise crítica sobre fatos repassados, para finalizarmos o ano o que nos falta é apenas o conteúdo da grade curricular. Terminando os conteúdos eu diria que sai daqui com um Ensino Médio completo.”</p>
---	---

Apesar da semelhança com os dados da categoria anterior, os “temas” chamaram a atenção por trazerem outras questões que até então não tinham sido objetivadas, como a relação com a História familiar ou as regiões dos interiores do

Brasil, assim como a valorização da história nacional. A relação entre sujeitos da História e temas históricos foi um dos elementos que acabaram por influenciar os desdobramentos desse estudo. Uma dessas questões se relaciona aos possíveis conflitos entre uma história discutida na escola e a história discutida com a família. É o caso da resposta da ordem 6, por exemplo, há um conflito entre narrativas e uma carência transformada em interesse no apontamento realizado pelo aluno.

Um questionamento possível seria qual o conhecimento desses alunos a respeito da ideia “currículo”. Se esse elemento é uma preocupação dos alunos ou um elemento presente na cultura escolar. Relacionado a essas questões poderia ressaltar que, apesar dos alunos e alunas majoritariamente prestarem exames de vestibular, a escola é destinada a formação técnica, além disso, como uma autarquia federal de ensino tem autonomia para a definição das ementas das disciplinas.

Ainda assim, por mais que os documentos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil (analisados no capítulo 2 dessa tese) deem indicativos de conteúdos, não existe no Brasil uma listagem de conteúdos que as escolas sejam obrigadas a seguir. Há, por outro lado, leis como a 10.639/2003⁴⁴ que rezam especificidades que precisam aparecer entre os temas da História, sem, no entanto, definir com exatidão quais temas e de que maneira devem ser trabalhados.

A preocupação com o **vestibular** merece destaque, apesar de aparecer apenas objetivamente em uma das respostas da turma, mesmo assim com a ressalva de que a falta de alguns conteúdos não prejudicou a formação, uma vez que o privilégio da forma de pensar historicamente é mais importante para a vida. Embora o vestibular esteja relacionado, geralmente, às listagens amplas de conteúdos reproduzidos em livros didáticos é necessário levá-lo em consideração uma vez que também aparece como demanda da vida dos estudantes dessa idade, e ainda assim, a resposta privilegiou a história como processo de pensamento.

12. “Acredito que um maior enfoque no Oriente Médio (revoluções, revoltas, regimes) **principalmente devido aos vestibulares (UFPR) que têm cobrado este conteúdo**, devido aos recentes acontecimentos nessa região. Porém, isso não prejudicou o aprendizado de nenhuma maneira, e como citado na questão 1, os **debates e discussões terão mais valor na vida em sociedade** do que um conteúdo específico”

⁴⁴ LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Essa segunda questão possibilitou observar mais uma vez a História como **processo de pensamento** que foi uma das categorias da questão 1. Chamou a atenção, entretanto, que assim como o pensamento histórico é considerado importante para a vida, os alunos ainda demonstraram preocupações com alguma listagem de conteúdos ou grade curricular.

A pergunta três do anexo III foi:

No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Independente de quanto do livro você leu e com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria a história do regime militar?

Em primeiro lugar, faz-se necessário explicitar o motivo da escolha do termo “regime militar”. O ano da realização da pesquisa, 2014, foi um ano de eleições presidenciais, e diferentes formas de rememoração do período ditatorial (1964–1985) apareceram. Além disso, existiam notícias recentes sobre trabalhos da Comissão Nacional da Verdade que como toda notícia desencadeia enunciações responsivas e responsáveis a respeito do tema, e os alunos e alunas, seja a partir das redes sociais ou de outras mídias, poderiam ter opiniões a respeito do tema. Essas opiniões, nesse momento da pesquisa, seriam analisadas como protonarrativas ou narrativas, e analisadas em relação às características da cultura histórica possíveis de serem percebidas e analisadas.

Além desses debates, eram recentes também, algumas disputas em torno dos conceitos ditadura militar ou ditadura civil-militar. Julguei que a utilização do termo regime militar naquele momento da pesquisa geraria um menor grau de possibilidade de interferência nas respostas dos alunos e alunas por definição do pesquisador sem, no entanto, correr o risco de anacronismo, erro conceitual ou omissão.

A elaboração dessa pergunta está relacionada a duas questões principais: a primeira refere-se a influência de encaminhamentos metodológicos comuns nas discussões da educação histórica, que utilizam a relação entre o período anterior e posterior da intervenção do professor; a segunda, foi uma tentativa de realizar a apreensão heurística dos enunciados linguísticos das consciências históricas dos estudantes.

De acordo com Rüsen

A consciência histórica se revela principalmente na linguagem. Enunciados linguísticos devem estar também, portanto, no primeiro plano do interesse da pesquisa da didática da história. (...) é aconselhável, por conseguinte, na apreensão heurística dos enunciados linguísticos da consciência histórica, distinguir os níveis do saber (os fatos do passado), da interpretação (desses fatos enquanto contextos históricos) e da orientação (no presente, mediante representações históricas dos processos temporais) e mostrar os respectivos enunciados ou indicadores. Cabe ressaltar que uma coisa não pode ser pensada sem a outra. Um questionário heurístico deveria esmiuçar os enunciados linguísticos da consciência histórica nas três perspectivas: a do saber, a da interpretação e a da orientação. (RÜSEN, 2012 p. 96 – 97)

Nesse sentido é que a proposta da continuidade da pesquisa em sala de aula no IFPR (Campus Curitiba) foi elaborada para essa tese. Se no primeiro momento a discussão ocorreu a partir dos enunciados verbais das consciências históricas das alunas da turma de Processos Fotográficos (2013), essa segunda pesquisa (em colaboração) abriu possibilidades de uma investigação dedicada a pluralidade dos enunciados das consciências históricas dos estudantes e o tratamento cientificamente controlado desses enunciados (observação colaborativa, gravação e transcrição, reunião colaborativa e planejamento de intervenções).

Com a elaboração dessa pergunta foi possível obter enunciações escritas dos estudantes que vieram a reforçar algumas questões que incomodavam o professor de História da turma e a mim como pesquisador. Esses incômodos se relacionam a elementos que nós discutimos como formas difusas de atribuição de sentido que poderiam ser pensadas como carências de orientação, ou seja, elementos que denunciavam a necessidade da intervenção com preocupações da Didática da História na perspectiva da práxis para o processo de formação histórica dos discentes. Quando me refiro a esse processo de apreensão heurística e às análises, interpretações e compreensões dos elementos apreendidos que resultam em estratégias didáticas de intervenção para a formação histórica, que tentei demonstrar a didática da história na perspectiva da práxis.

Para a análise das respostas da questão 3 foram transcritas todas as respostas dos alunos e discutidas com o professor colaborador da pesquisa. Dos 21 estudantes que responderam a ferramenta de pesquisa obtivemos 20 respostas. Apenas as respostas tratadas na pesquisa como número 7 (de acordo com a ordem

de devolução ao pesquisador) é que não respondeu a última questão da ferramenta.

A categorização foi realizada com a influência das referências utilizadas até aquele momento nas reuniões de orientação e na discussão com o professor da pesquisa em colaboração, assim como das leituras realizadas por mim como pesquisador. Até aquele momento as discussões com o professor tinham sido com o texto do professor Peter LEE “NÓS FABRICAMOS CARROS E *ELES* TINHAM QUE ANDAR A PÉ”: COMPREENSÃO DAS PESSOAS DO PASSADO e, o segundo texto do professor Bodo von Borries “COMPETÊNCIA DO PENSAMENTO HISTÓRICO, DOMÍNIO DE UM PANORAMA HISTÓRICO, OU CONHECIMENTO DO CÂNONE HISTÓRICO?”. Ressaltando que a influência principal das análises dessa pesquisa se relacionam às produções de Jörn Rüsen, de maneira geral a partir de sua teoria da História enquanto paradigma narrativo da práxis histórica (RÜSEN, 2001 p. 170).

Antes de realizar análises das respostas, **gostaria de evidenciar a dificuldade de colocar as respostas em níveis de progressão do pensamento**, (relacionadas ao texto do professor Peter Lee comentado acima), quando me proponho a trabalhar com o conceito de consciência histórica (em um estudo que pretende referenciar-se na perspectiva da práxis). Nesse sentido, algumas informações que se pensadas de maneira apenas progressiva (entre uma resposta mais adequada e respostas menos adequadas) não deveriam ser levadas em consideração (aquilo que de costume seria riscado / invalidado como uma resposta errada), ao levarmos em conta a contingência passa a ser considerado como relevante para a pesquisa em uma abordagem qualitativa.

Outra questão importante é que a organização do anexo III ocorreu ligada a proposta de apreensão heurística dos enunciados linguísticos da consciência histórica (RÜSEN, 2012 p. 95), - queríamos um registro empírico de enunciações a partir das quais iríamos realizar intervenções -, enquanto a discussão realizada por Peter Lee em alguns casos esteve relacionada ao conceito “empatia”, ou explicação histórica, por exemplo. No entanto, a ideia básica de progressão no texto do professor Lee citado anteriormente, até mesmo em outros textos em que relaciona progressão aos conceitos de narrativa e consciência histórica (LEE, 2008 p.15) a ideia básica é do menos sofisticado para o mais sofisticado. É nesse sentido que a categorização dessa etapa da pesquisa aconteceu, com a análise das explicações dos alunos em níveis de progressão e mais as influências citadas anteriormente.

Observamos, portanto, as narrativas históricas e as hierarquizamos conforme o

grau de sofisticação da explicação. Procuramos observar a plausibilidade, se utilizava alguma fonte, se havia processos de pensamento histórico para além da fonte, a quantidade de informações referenciadas, a participação de sujeitos, a referência aos âmbitos da vida em sociedade relacionados à história, como à cultura, à política, à economia, e se havia envolvimento do aluno, se atribuía sentido a experiência narrada. A partir desses elementos organizamos as narrativas nos níveis que seguem:

Nível 1 - Tarefa explicativa não alcançada

2: “Eu contaria: período em que as pessoas não escolhiam o presidente e quem não concordava ou era hpster era preso. Não li o livro porque não comprei, porque não trouxe o dinheiro quando estavam vendendo, porque fui avisado da venda muito mais cedo de quando efetivamente aconteceu e não é seguro andar por aqui perto com 30\$ todo dia”

As imediações do IFPR (Campus Curitiba) nem sempre são seguras⁴⁵ para os alunos nos horários de entrada e saída das aulas, talvez o aluno (a) tenha utilizado a ferramenta de pesquisa como forma de justificativa pela falta da leitura ou protesto em relação ao cronograma das aulas. A leitura do livro não era precedente para a resposta da questão. Por isso a resposta foi categorizada no nível menos sofisticado.

Nível 2 – Tarefa explicativa não alcançada & Forma: Confusão

15: “A ditadura militar foi um período difícil no Brasil, porém acredito que necessário, pois este pode trazer certas melhorias ao país e também uma “maturidade” ao povo, já que devido a idade do país,

⁴⁵ Algumas notícias evidenciaram a questão da segurança nas imediações do prédio do IFPR – Campus Curitiba ao longo dos anos da realização dessa tese. Para exemplificar essa questão relaciono três reportagens dos últimos três anos que dizem respeito a essa problema apontado pelo aluno:

- **ALUNOS DO IFPR SOFREM COM ASSALTOS E AMEAÇAS NO CAMINHO PARA A AULA** - Segundo levantamento do próprio IFPR, em cinco meses 69 casos foram registrados, reportagem de 25/08/2014, <http://www.tribunapr.com.br/painel-do-crime/alunos-do-ifpr-sofrem-com-assaltos-e-ameacas-no-caminho-para-a-aula/> acesso em 19/12/2016.
- **Estudantes do IFPR fazem protesto contra falta de segurança em Curitiba** - Manifestação foi contra os furtos, assaltos e outros tipos de violência sofridos pelos estudantes. Apesar do fim do ato, ainda há lentidão na região do campus João Negrão do IFPR reportagem de 24/08/2015, <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/estudantes-do-ifpr-fazem-protesto-contr-falta-de-seguranca-em-curitiba-8gqqhnt5kcdlyfsc0xnkan7ej> acesso em 19/12/2016
- **Alunos do Instituto Federal estão assustados com onda de assaltos**, reportagem de 01/09/2016, <https://cbncuritiba.com/2016/09/01/alunos-do-instituto-federal-estao-assustados-com-onda-de-violencia-assaltos-sao-constant/> acesso em 19/12/2016

não traz muita “bagagem” como nação, em relação a países europeus”.

A resposta representa um nível pouco sofisticado e apresenta algumas das enunciações relacionadas ao levantamento das carências de orientação dos alunos que o professor da pesquisa colaborativa e eu discutíamos. A ideia de inevitabilidade dos acontecimentos históricos ou de necessidade de um período ditatorial, assim como a comparação entre a “maturidade” dos povos europeus em relação ao povo brasileiro foram elementos considerados pouco sofisticados e que precisariam de intervenções. A “maturidade” citada pelo discente remete a características de pensamento que apareciam durante as aulas, como se houvesse uma escala cultural de referência em que todos os povos precisariam adaptar-se, e como se no Brasil, estivéssemos sempre fora desse padrão. Essa forma de pensamento assemelha-se com a ciência positivista do século XIX e suas considerações a respeito do progresso e do desenvolvimento das civilizações. Por esses motivos consideramos uma explicação pouco sofisticada e que precisaria de intervenções.

Nível 3 – Forma: Explicação através de papéis e/ou estereótipos – canônico – cultura histórica & Forma: Confusão

8: “Minha base histórica sobre o regime não é muito boa, pois não me interessa muito pelo assunto, porém eu sei que a oposição era intensamente perseguida e não tinha voz, mas sei também que as coisas funcionavam, não existia tantos problemas com corrupção, desvios e etc. pois os coronéis mantinham o governo com mão firme, se eu não me confundo ocorreu também a abertura da fronteira para grandes indústrias virem produzir aqui em troca de mão de obra barata, e de isenção dos impostos, isso foi muito bom para o Brasil trouxe avanço tecnológico para cá”.

16: “Bom, de acordo com os meus conhecimentos sobre o Regime Militar, e nas aulas que eu já tive sobre: O regime foi um período bem conturbado, bem polêmico, onde o “chefão Hitler” era um cara muito mal, onde quem não fosse do seu mundo (movimento) era morto e torturado.

Esse período foi onde os chefões, militares mandavam e a população obedecia sem exceto a questionar ou ter seus direitos cassado levou um tempos para que isso passasse, mas de certa forma foi importante para a história nesse contexto histórico geral e cultural.

A categoria reúne elementos considerados pouco sofisticados no debate escolar sobre o período da ditadura, por exemplo, apontar a existência de perseguições políticas, mas não explicitá-la em termos mais precisos, ou ainda, apontar que existiam menos casos de corrupção, mas não perceber a relação com a censura. A leitura estereotipada de que podem ter ocorrido problemas, mas trouxe

avanços tecnológicos.

Todos esses elementos apontam para um nível baixo de sofisticação. Não há citação de referência ou fonte, exceto pelo esclarecimento relacionado à escola no início da resposta 8. Além de elementos anacrônicos, erros geográficos e conceituais.

Nível 4 – Explicação através de papéis e/ou estereótipos – canônico – cultura histórica

3: “Foi um período de 1964 a 1985, onde militares tomaram o poder e passaram a oprimir os cidadãos. Queriam acabar com a oposição sem que a população tomasse conhecimento de seus atos. As mídias foram censuradas para que falassem apenas o que os governantes queriam, se alguém falasse mal dos militares poderiam ser presos e torturados, se não mortos. Os cantores e celebridades que não cumpriam ordem foram exilados, como foi o caso de Caetano Veloso. Para poder se comunicar escreveu letras como a música “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos”.

4: “Foi um período que durou entre 1964 a 1985 em que as pessoas não tinham liberdade de expressão e quem fizesse algo e fosse censurado, podia até ser exilado do país, o que aconteceu com vários cantores brasileiros como Caetano Veloso”.

9: “O regime de 64 ainda se mostra e é apresentado como uma fase obscura do governo brasileiro, tempo e um governo tomado por militares e com grande censura.

Assim surgem os festivais de música que de uma forma alternativa levam cultura e informação ao público. Devido a movimentos culturais desse cunho personalidades são exiladas e revoltosos são mandados de volta para seus países.

E em 85 chega ao seu fim juntamente com as censuras, desaparecimentos, exílios e limitações da liberdade”.

13: “Que foi uma época ditatorial vivida pelo Brasil, em que não se tinha liberdade de imprensa e de expressão. Alguns artistas conhecidos atualmente foram reprimidos como Chico Buarque e Caetano Veloso e até mesmo a nossa atual presidente Dilma.”

18: “Com medo que o Brasil se tornasse socialista os militares realizaram um golpe de estado que acabou tirando o presidente do seu cargo, durante a vigência dos militares no poder qualquer pessoa que parecia ser uma ameaça para o capitalismo era presa e torturada assim passando um certo medo para a população, eles eram totalmente autoritários,

Mas em 1985 acabou perdendo suas força com os movimentos que tinham na época como as diretas já que pediam que houvesse uma eleição democrática para que fosse eleito um presidente, e não alguém que foi posto pelos militares.”

No nível 4 apareceram elementos um pouco mais sofisticados do que os níveis

anteriores, tais como referências a datas de início e fim da ditadura e conceitos como exílio, desaparecimento, censura, repressão, liberdade. Alguns sujeitos históricos como cantores ou figuras da política, mas as explicações ainda são marcadas por elementos de generalização (as mídias, os militares, as pessoas) sem contar as possibilidades de oposição dentro dos grupos sociais. Reforçam um pouco a explicação elementos reconhecidos na cultura histórica brasileira, tais como festivais de música ou cantores de renome internacional (Caetano Veloso e Chico Buarque). O nível praticamente não demonstra grau de envolvimento do aluno que conta a história e demonstra certo automatismo dos acontecimentos históricos, como no exemplo dos trechos: “Assim surgem os festivais”, ou “E em 85 chega ao seu fim juntamente com as censuras”.

Nível 5 – Explicação em termos da lógica da situação vista a luz do presente – RELATIVIZAÇÃO

19: “Erguida com apoio popular, parte dela com ótimos avanços para o país e parte em crise. Opressão ao povo, a oposição, corrupção assim como na atualidade mas de uma perspectiva diferente. Foi boa para o povo perceber a importância dos direitos, em que parte sentiu falta. Não a vejo como “bicho papão”, talvez por não ter vivenciado os números de morte e corrupção não são tão diferentes da atualidade, somente os atores, sendo o governo militar naquela época e hoje um “poder paralelo” que também está de mãos dadas com os políticos.”

A narrativa acima é sucinta, mas oferece alguns elementos de análise que demonstram que a produção do pensamento no presente, ainda que reproduza vários elementos considerados nessa pesquisa como necessidades de intervenção devido as carências de compreensão da experiência tratada. O estudante se posiciona, mas relativiza os problemas do período mesmo assumindo não ter envolvimento e equipara a problemas do presente. A progressão em relação aos níveis anteriores se dá pela relação entre expressões temporais estabelecidas, o que quer dizer que, é possível perceber que conscientemente o discente narra no presente os acontecimentos do passado.

Nível 6 – Explicação através de papéis e/ou estereótipos – com envolvimento

14: “O regime militar foi um golpe feito pelos militares que os deixou no poder, por ser uma ditadura, todos os que tinham ideias contrárias a eles eram punidos e/ou torturados; houve várias revoltas populares e a construção de várias coisas, como a Itaipu, foi tipo um período de trevas onde apenas os militares tinham opinião, censura total sobre

as coisas e desrespeito aos direitos humanos (métodos geniais de tortura).”

10: “A ditadura militar se arrastou por mais de 20 anos no Brasil, o governo se caracterizou por ser controlador e muito presente. Como o estado tinha essas características acabou criando todo um sistema de perseguição aos que iam contra suas vontades.

Na questão econômica ficou caracterizado pelos empréstimos, aumento na inflação e pelo claro descontrole dos líderes.

Um ponto bom que aconteceu nessa época foi que houve investimento em infraestrutura, época em que houve melhorias em portos, estradas, hidroelétricas. Nesses investimentos fica claro que existiam roubos de dinheiro público, um dos pontos mais negativos desse regime”.

17: “Se a história fosse contada pelo meu ponto de vista, seria algo ruim. Uma época de diversas restrições e também de imposições, sem uma real “liberdade de expressão”. Sem contar as diversas opressões e exílios de “pensadores da época”. Na minha opinião foi uma época ruim para muitos que viveram na época.”

No nível 6 (seis), apesar de algumas semelhanças com níveis anteriores, o elemento que diferencia é o indício de envolvimento do estudante com a narrativa elaborada. Isso pode ser observado em questões valorativas como “trevas” período “ruim” ou métodos “geniais” de tortura. Sobre o envolvimento, por exemplo, na resposta 17 do nível 6 o enunciado inicia com a expressão “se a história fosse contada pelo meu ponto de vista”. Ocorre a utilização de alguns elementos da vida social como política (relacionados à corrupção e descontrole) e economia (relacionando empréstimos e inflação). Ainda aparecem elementos considerados por nós, professor colaborador da pesquisa e pesquisador, como elementos presentes na cultura histórica brasileira, como um estereótipo, uma ideia que se reproduz sem pensamento original. Exemplo disso seria a afirmação genérica de que “havia problemas, mas ocorreram avanços”.

Nível 7 – Explicação em termos da lógica da situação vista a luz do presente – com envolvimento

20: “Eu diria que foi durante um tempo muito fervoroso política e ideologicamente e uma história muito difícil de analisar pois a uma carga ideológica muito grande e depende de cada pessoa estudar e pesquisar variadas fontes para tentar chegar ao consenso ou seja eu tentaria me ater aos fatos mais gerais e vonce*** e esperaria para que a história desse período estivesse melhor contada. E não como tem sido feito nessa comissão da verdade unilateral”.

21: “Acho que o regime militar foi uma época um tanto quanto “nebulosa” na história do país, pelas torturas, desaparecimentos e repressão, mas não acho que no geral a ditadura foi tão ruim, com

ela foi possível fazer coisas que seriam impossíveis no presidencialismo, tirando as obras monumentais que não tinham sentido algum além de deixar os nomes dos seus mandantes na história, muitos projetos foram bons e são utilizados até hoje. Baseado em tudo, acho que tirando a parte que vai contra a vivência do ser humano o regime militar foi bom. Se as coisas funcionar, mas para isso tenho que perder um pedaço da minha liberdade, não vejo mal.” (grifo do aluno)

Há um nível de envolvimento (por identificação) e um distanciamento relacionado a dificuldade de análise caracterizada nos termos “nebulosa” e “fervoroso política e ideologicamente”. As respostas evidenciam a dificuldade em narrar o período e passam a impressão de que com maior distanciamento temporal será mais fácil, indicando relações temporais e alguma ideia (não que isso signifique boa ideia) relacionada à pesquisa e produção de Histórias.

Além disso, há envolvimento do sujeito que conta a história posicionando-se sobre a qualidade da experiência histórica ditatorial como algo que “não foi tão ruim assim”. Além do que, há evidências sobre como essa interpretação se relaciona com a motivação do agir no presente, por exemplo no trecho “Se as coisas funcionar, mas para isso tenho que perder um pedaço da minha liberdade, não vejo mal.” (grifo do aluno). E o posicionamento relativo a atuação da Comissão Nacional da Verdade como “unilateral”.

A ideia de progressão aqui não significa que sejam consideradas ideias mais adequadas do que as anteriores, mas se seguirmos o referencial da consciência histórica somado a ideia de progressão, pode-se perceber que nem sempre a ideia mais sofisticada, aquela que ocorre no presente em relação a outras expressões temporais, que se relaciona à interpretação e orientação motivacional na práxis da vida, significará o ideal de formação histórica que esperamos.

Esse elemento é importante ser destacado: estabelecer critérios ou competências a priori não leva diretamente a um processo formativo em uma perspectiva ontológica. Um aluno pode demonstrar uma ampla capacidade explicativa, com elementos baseados em fontes históricas, participação de sujeitos, elemento relacionados à política e à economia, mas no que se refere à práxis não demonstrar nenhuma preocupação ética ou moral, por exemplo, com a humanidade. Quer dizer, não necessariamente um sujeito competente é um sujeito humanista.

Nível 8 – Confronto entre narrativa escolar e cultura histórica familiar

11: “O regime militar foi um período vivenciado no Brasil de 1964 – 1989, onde o governo do Estado era caracterizado por ser autoritário, baseando-se em AI’s (Atos Institucionais), os militares que estavam no poder detinham poderes absolutos.

O interessante do período histórico é que há diversos argumentos prós e contras. Perguntas dirigidas a população mais idosa e conservadora irá mostrar um grande apoio ao regime, baseando-se que o número de criminalidade é menor.

Enquanto a população mais nova considera o regime totalmente opressor o que se encaixa com o meu ponto de vista”.

12: “É difícil contar uma história sobre um regime que você não viveu, geralmente as histórias são carregadas de uma ideologia, se eu contasse essa história somente com a teoria da escola, diria que foram tempos horríveis, as pessoas sofriam muito com a censura e a violência e que isso nunca deve ser posto em pauta novamente.

Porém, se eu usasse o que ouvi de familiares diria que era um período lucrativo, em que as pessoas tinham segurança, obviamente os dois lados tem razão, portanto mesclaria os dois elementos a explicar esse período.”

As respostas 11 (onze) e 12 (doze) reúnem elementos considerados interessantes para essa pesquisa, pois admitem a dificuldade de narrar o período em questão e explicitam os motivos. A primeira define o período temporal, o espaço, as características gerais do período, apresenta interesse e atribui a interpretação condicionada às idades de quem atribui valor a essa história. De maneira geral pessoas mais velhas tendem a apoiar e pessoas mais novas normalmente são contrárias. A própria relação de oposição é uma escolha do estudante na produção da resposta.

A resposta 12 apresenta uma dificuldade semelhante na organização da resposta no que se relaciona a “carga ideológica” das histórias. O dado mais importante nesse nível talvez seja a questão geracional, principalmente no que diz respeito à oposição entre a narrativa escolar sobre a ditadura e a narrativa familiar sobre o mesmo período. O posicionamento do estudante é que se ele ou ela fosse contar essa história mesclaria as duas, da escola e da família.

Nível 9 – Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo

1: “Eu considero a história do regime militar como um momento de alta omissão de fatos exercidos principalmente pelos militares. Após a leitura completa do livro, cheguei a conclusão de que a elite (militares) oprimia a população, você não tinha uma total liberdade de expressão. Caso você fosse da oposição e eles soubessem disto, você seria caçado e “sequestrado”; eles torturavam pessoas de várias formas, sem dó alguma. E não mostravam essa brutalidade

para a população. Os militares possuíam uma máscara frente a sociedade, assim conseguiam torturar opositores sem alguém saber. Mesmo que alguém suspeitasse de algo, este sofria uma pressão e geralmente se deixava enganado”.

5: “O regime militar no Brasil foi um período que sofreu fortes influências externas ao país, no qual a Guerra Fria teve suma importância na ascensão de ideais conservadores de direita, base de apoio dos militares.

Durante a ditadura civil militar, o país abriu mão de direitos humanos, civis, e políticos por uma causa considerada maior pelos defensores do regime, a defesa de sua ordem já estabelecida. Através da repressão e do controle máximo, a elite brasileira e os militares conteram o avanço dos pensamentos marxistas no país e também fizeram uso desse como desculpa para abusar do regime capitalista sobre as camadas mais pobres da sociedade em favor da elite, arquiteta da ditadura”.

6: “A ditadura se iniciou em 1964 com o golpe militar, a partir desse momento a liberdade de expressão das pessoas foi exterminada pouco a pouco, a partir desse momento movimentos como a tropicália e festivais de música transmitidas principalmente pela record foram censuradas pouco a pouco. Caetano e Chico com suas músicas levemente indiretas que por vezes não eram interpretadas por céticos militares foram exiladas.

A economia e segurança do país foram mais priorizadas que em alguns outros governos, porém se você é mantido em casa sem o direito de ir e vir realmente fica mais fácil manter a ordem.

Não se pode dizer como foi exatamente, pois muitas pessoas realmente viveram a ditadura, censura e tortura e outras apenas pegaram resquícios. Ainda hoje as opiniões divergem sobre se foi bom ou ruim, mesmo tendo curiosidade em saber como foi eu nunca gostaria de viver uma ditadura e ser tentada a trocar ideais pelo direito à vida”.

No nível 9 estão reunidos enunciados que indicam elementos de aprendizagem histórica mais adequados do ponto de vista da formação humana como pretende o paradigma narrativista de Rüsen. O que pode ser constatado em princípios discutidos em torno do conceito competência narrativa (RÜSEN, 2012 p. 51). Quando o estudante apresenta linguisticamente evidências de que é ele que, a partir de elementos que aumentaram a sua experiência com relação a determinados passados (aulas, fontes), conclui aquilo que escreve, demonstra possibilidade de narrar histórias (caso da resposta 1).

Outro elemento interessante está relacionado aos elementos que compõem a argumentação que sustenta a interpretação histórica. No caso da resposta 5 (cinco), elementos externos relacionados à guerra fria e a determinações econômicas que se relacionam à base de apoio da ditadura no Brasil. Além disso, a utilização de termos

como “abriu mão de direitos humanos, civis e políticos” para a manutenção do sistema em relação a grupos com o mesmo interesse como os militares, as elites em oposição a outros setores, por exemplo, do pensamento marxista. São exemplos de uma ampliação da experiência que resulta em uma narrativa com maior sofisticação.

Na resposta 6 (seis) existem características semelhantes às anteriores, mas o elemento principal de sofisticação foi compreendido no trecho final: “eu nunca gostaria de viver uma ditadura e ser tentada a trocar ideais pelo direito à vida”. As maneiras como essas últimas respostas dão indicativos relacionados a pronomes (eu / nós) quando abordam o passado dão indícios de interpretações e orientações a partir da experiência de aprendizagem histórica. Esses motivos é que foram indicativos de um grau maior de sofisticação com relação às anteriores. O que não significa que exista uma narrativa padrão que dê conta de explicar e compreender o período histórico em discussão, a análise aqui se refere aos contextos da realização da presente pesquisa.

3.2.3 – Apontamentos a partir da ferramenta do anexo III

Um dos elementos que essa tese procurou defender, a partir da pesquisa empírica realizada e da teoria da História de Jörn Rüsen é que a práxis é o fator determinante para a produção do conhecimento histórico (RÜSEN, 2007 p. 85), e, portanto, minha proposta é que também o seja para a Didática da História. De acordo com o autor “ninguém menos que Johann Gustav Droysen considerava ser a “didática” a forma mais elevada da historiografia” (RÜSEN, 2007 p. 88). Levando em consideração a produção de Rüsen sobre a constituição do pensamento histórico na vida prática, elemento de resposta gerado a partir da pergunta “como surge, dos feitos, a história? (RÜSEN, 2001 p.53) em que o presente é o espaço de produção do conhecimento histórico, defende-se que o trabalho dos professores de história, para atender as demandas do pensamento histórico na escola, poderá ter uma lógica própria referente à matriz disciplinar da História relacionado ao trabalho de resposta às carências de orientação das consciências e da cultura histórica.

É nesse sentido que através das observações em sala durante a pesquisa colaborativa, e das reuniões com o professor colaborador, foi possível apontar que a necessidade de um trabalho específico relacionado ao tema da ditadura (1964 –

1985) que fosse organizado de maneira especificamente dirigida aos elementos que havíamos detectado e que se constatou na análise do estudo discutido. Entendemos como carências / necessidades os resultados problematizados abaixo:

- O conflito entre elementos da cultura histórica (em âmbito familiar, por exemplo), e uma narrativa escolar. É possível levantar dúvidas a respeito do quanto nós professores, temos conseguido trabalhar com a experiência humana do período ditatorial de maneira que os alunos e alunas compreendam esse passado e a compreensão gere sentidos que se relacionem a motivações da práxis. Até que ponto o trabalho com a História do período ditatorial têm dado conta das carências e necessidades de compreensão que se evidenciam na sociedade atual? Uma vez que os temas relacionados à história recente, principalmente da história política recente, foram citados nas respostas como elementos que seriam necessários para uma formação mais ampla.

- As respostas dos alunos foram elaboradas antes de um trabalho organizado de maneira especificamente motivada, mas pode-se perceber que há diferenças sofisticadas entre algumas respostas, e, embora não tenha a pretensão de colocá-las em uma perspectiva de progressão definitiva, a qualidade do pensamento pode ser percebida, também na relação que o aluno estabelece com as três expressões temporais e que envolvem interpretação da experiência e motivação do agir na práxis da vida.

Há muitos outros elementos da pesquisa durante o segundo semestre de 2014 que evidenciaram não apenas respostas escritas resultantes de uma ferramenta de pesquisa, mas a própria dinâmica da sala de aula, com transcrições de diálogos travados entre o professor e a turma em uma perspectiva dialógica. O material de apenas uma aula está no anexo V. No início da página há um código que corresponde à maneira como o arquivo da gravação está salvo em meus arquivos pessoais:

2014_09_16 I3 a b (significa que a aula aconteceu no dia 16 de setembro de 2014, com a turma de Informática 3 (três) – Terceiro ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – e, que em um único arquivo de áudio temos dois períodos de aula, antes e depois do intervalo – aula com a Informática 3 – das 8:55 às 9:45h e das 10:00 às 10:50h. Por isso, o arquivo de transcrição (em .doc) foi arquivado com o mesmo título.

A transcrição da aula colocada como exemplo no anexo V, representa apenas

uma das 13 semanas de observação colaborativa, sendo que a cada semana, além da observação colaborativa, tínhamos uma reunião para discutir a aula que passou e a aula da próxima semana. Os procedimentos realizados foram:

- Observação e gravação das aulas;
- Anotações em caderno de campo;
- Reunião colaborativa com o professor
- Discussão das enunciações dos discentes nas aulas durante as reuniões colaborativas;
- Transcrição das aulas e das reuniões;
- Leitura das transcrições pelo professor colaborador e autorização para a utilização dos dados levantados;
- Leitura e discussão de textos da didática da História durante as reuniões colaborativas;
- Preparação de ferramentas de pesquisa em conjunto com o professor colaborador, assim como discutida nos processos de orientação dessa tese;
- Elaboração da aula dirigida as consciências históricas de maneira especificamente motivada discutida durante as reuniões colaborativas;

Os materiais produzidos durante todo esse processo de pesquisa foram discutidos na seção seguinte.

3.3 – A TEORIA COMO ELABORAÇÃO DA REALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA COLABORATIVA

Na quarta semana de agosto de 2014 ocorreu minha entrada no campo empírico para a realização das observações colaborativas. Ficou combinado que eu assistiria pelos menos duas horas/aulas em cada turma do professor e, de acordo com os encaminhamentos definiríamos conjuntamente qual turma seria especificamente objeto do estudo dessa pesquisa. Desde o início o professor abriu totais possibilidades de observação, discussão e registros, de maneira que foi um período muito enriquecedor para a pesquisa e para a minha experiência como professor.

Como destaquei anteriormente, a decisão pelo professor Geraldo esteve relacionada ao fato de ser o único professor que ainda não havia tido contato com as discussões específicas da educação histórica e, por ser de conhecimento público na instituição a sua utilização de obras literárias com ambientação histórica como material de apoio de suas aulas.

Essa seção discute e apresenta alguns elementos característicos da dialogicidade na práxis da vida em sala de aula durante as relações de ensino e

aprendizagem históricas. Por tratar-se de um texto escrito, as transcrições não causam as impressões relativas à vivacidade dos diálogos. Apesar da transcrição criar uma espécie de um diálogo em que os interlocutores esperam um ao outro completarem suas ideias, creio que não seria preciso lembrar que em uma aula com cerca de 21 (vinte e um) adolescentes não é exatamente assim que ocorre.

3.3.1 – Vivacidade dos diálogos, interação dialógica como pressuposto da Didática da História na perspectiva da práxis

No dia 04 de setembro de 2014 eu observei as aulas do professor na turma do 3º ano do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. O tema da aula era segunda guerra mundial e a discussão ocorreu a partir de duas fontes históricas principais: a primeira, trechos da obra historiográfica “Os soldados alemães de Vargas” de autoria do professor Dennison de Oliveira; a segunda, atas de um clube alemão de uma cidade do interior do Paraná.

Os alunos tinham acabado de realizar a leitura das atas quando o professor é indagado⁴⁶:

Aluno: Com quem que está a ata?

Geraldo: Está uma cópia dela comigo. As atas estão no clube. E outra cópia com uma senhora de sobrenome (___) que o marido dela foi presidente do clube. E para você ter uma ideia, essa cópia

Aluna: Mas ela já morreu?

Geraldo: não. Esta viva, eu peguei com ela. Essa cópia que o clube tem, foi ela que cedeu para o clube. Eu não consegui ver as atas originais. (...)

(uma certa pausa para dar início a leitura do texto ... os alunos se agitam ... e o silêncio retona aos poucos. Uma aluna dá início a leitura – cada aluno(a) lê um parágrafo ...

O tema do texto é o “**nacionalismo quebra-vidraças**”⁴⁷. Professor explica a dinâmica do nacionalismo quebra-vidraças. E termina de contar um dos fatos que ocorreram e que são narrados na fonte. Em meio as discussões um aluno fala sobre

⁴⁶ Anotações do caderno de campo: Nessa aula o professor está trabalhando com fontes (ata de um clube alemão da Lapa e uma fonte secundária – soldados alemães na segunda guerra lutando pelo Brasil)

⁴⁷ OLIVEIRA, Dennison de. Os soldados alemães de Vargas. Curitiba: Juruá, 2008 p. 44 - 47.

sua avó. O professor retoma a discussão:

GERALDO: O Gustavo aqui, na semana passada fez um comentário. Vou perguntar para a minha vó se ela lembra do clube. A vó do Gustavo não lembra, a vó dele tem 64 anos, nasceu em 1950. Não lembra do clube de alemães que virou o clube “7 de setembro”. Ou seja, a história que tinha acontecido 15 anos antes não sobreviveu a uma geração. “Nossa nem sabia que era um clube de alemães”. Foi mais ou menos isso que falou a sua avó?

Aluno: foi

GERALDO: Uma cidade que é um ovo, de tão pequena. Então quando você trabalha com questões de História, memória, como que o esquecimento é, propicia, é favorável “olha vamos esquecer isso aqui”.

Aluna: Mas essa é a intenção né?! É fazer esquecer, deu certo, porque ninguém lembra. Uma senhora de 60 anos não lembra.

GERALDO: Posso fazer uma pergunta? É bom pra ele? Você está falando da elite Luso brasileira ou você está falando alemães?

Aluna: luso-brasileiro. Porque lembra que eles colocaram pessoas brasileiras no cargos mais altos públicos, então, foi meio que para apagar essa história.

GERALDO: foi. Você está correta. Corretíssima. Eu pergunto para vocês. O grupo de alemães, italianos e japoneses que vão sofrer essas perseguições, também queriam esquecer ou não?

Alunos: (ensaíam falar algo, mas ninguém começa)

GERALDO: Quem é descendente de alemão, italiano ou japonês aqui? Quem fala a língua que aprendeu a língua dentro da família? (pausa). Vamos fazer um exercício... quem tem essa ascendência vai perguntar em casa porque que o pai ou a mãe, ou o avô ou a avó, porque não aprendeu ou porque não ensinou a língua materna.

Aluna: Minha avó disse que teve uma época que foi proibido os pais ensinarem a língua alemã pros filhos. (um aluno fala junto: algo sobre escolas)

GERALDO: Vamos aprofundar isso?

Aluna: vamos. (risadas)

GERALDO: Olha. Tua vó tá viva?

Aluna: tá

GERALDO: Então, ela é uma fonte oral que provavelmente se não sofreu diretamente, é consequência desse processo. Então nós podemos explorar dentro da própria família detalhes muito mais interessantes porque estão mais próximos, do que um texto escrito. Caso, tua mãe, tua vó dentro do que ela falou, ela está falando da campanha de nacionalização do governo Vargas. Era proibido.

Esses trechos foram destacados para evidenciar questões sobre a vivacidade

dos diálogos em sala de aula como comentei anteriormente, mas, sobretudo, a relação que os alunos estabelecem com as fontes históricas e com a apresentação do professor. É nessa interação dialógica que ocorre o processo com o qual estamos mais interessados sobre a relação ensino e aprendizagem na perspectiva da práxis.

Quando me refiro a práxis não quero dizer que isso se efetiva na transcrição de uma aula com o intuito de demonstrar tal vivacidade. Não se trata disso. Entendo com um processo complexo e longitudinal relacionado a práxis da vida e não ao ensino de determinado conteúdo. Na sequência um dos alunos estabeleceu a relação entre outros elementos das aulas:

ALUNO: Oh professor dá para relacionar o nacionalismo quebra-vidraças com tipo uma noite dos cristais às avessas?

GERALDO: Eu acho que não é nem às avessas eu acho que tem tudo a ver.

ALUNO: Não! Às avessas é porque aqueles que estão sendo perseguidos eram os que foram os que tão sendo perseguidos agora eram os que perseguiram antes, então é por isso às avessas.

GERALDO: É só que o nacionalismo quebra-vidraças como aconteceu aqui não acontecer contra judeu como aconteceu na Alemanha. Vai lá para o comércio do italiano e quebra a casa dele.

ALUNO: Não contra o judeu, mas os judeus foram oprimidos nas noites dos cristais na Alemanha. Os alemães oprimiram e aí no Brasil foi o contrário, os alemães foram oprimidos, por isso as avessas.

GERALDO: é. É invertido.

Nesse caso a relação estabelecida pelo aluno foi entre a fonte que ele acabara de tomar conhecimento e elementos discutidos em uma visita ao Museu do Holocausto na cidade de Curitiba⁴⁸. Tanto no caso anterior, sobre a relação de um aluno com a avó dele que era da cidade sobre a qual as fontes estavam relacionadas, quanto esse segundo exemplo relacionado ao museu, evidenciam quanto as experiências dos alunos relacionadas aos passados em questão interferem na relação de ensinar e aprender História.

⁴⁸ “A exposição permanente do Museu possui 56 objetos expostos e aproximadamente 300 fotos e vídeos. Esses números correspondem a cerca de 5% de todo o acervo. Semanalmente, o departamento museológico recebe doações de fotos, documentos, passaportes e objetos relacionados às vítimas e ao período histórico do Holocausto. O acervo completo, incluindo aquele acondicionado na reserva técnica, pode ser visto em dois computadores no final da visita ao Museu e em exposições temporárias e itinerantes.” Retirado de <http://www.museudoholocausto.org.br/acervo/> acesso em 20/12/2016.

Na continuidade da aula mais um fato chama a atenção:

ALUNO: Professor, pensando assim futuramente, acadêmica e culturalmente,... (interrompido por brincadeiras)

ALUNOS:(Nooossa ... risadas. Parou parou risadas)

GERALDO: Anota aí Thiago. Olha o vocabulário da melhor turma de ADM3 que o IFPR já teve. (é a primeira)

ALUNO: É sério é sério tipo. Pensando, no sentido de escola, da nossa cultura e no nosso futuro, é o fechamento dessas escolas alemãs foi ruim para a gente. Pensando assim. Porque a gente podia aprender a falar outra língua, ou poderia ser presente no nosso dia.

GERALDO: Não foi ruim, foi muito pior que isso. No sul do Brasil, então nessa contagem não entra as escolas alemãs, italianas e japonesas de São Paulo e nem as alemãs e italianas do Espírito Santo.

ALUNA: Por quê?

GERALDO: não entra porque o Lucio Kreutzer não contabilizou. No sul do Brasil o total descoberto até o momento é 870 escolas. Fechadas só no governo Vargas.

Aluno: porque hoje em dia alguém fala vou tentar aprender alemão você diz boa sorte cara. É difícil. Poderia ser um negócio simples né.

GERALDO: Poderia ser um negócio cotidiano diferencial num país que tem sérias dificuldades nesse novo cenário econômico, mal fala inglês. Somos monofalantes.

(comentários dos alunos todos ao mesmo tempo)

GERALDO: Os africanos em geral falam no mínimo duas línguas. Falam o dialeto e mais uma, duas.

ALUNA: Professor!? O Olga ficou para quando? (...)

GERALDO: Vocês tem duas semanas. Prova do Olga dia 18 de setembro.

ALUNOS: Prova??? Do OLGA?? (Putz)

Aluno: Partiu Netflix! (risadas)

GERALDO: Ah qual que é (brincando). Pessoal vou recolher os textos para ajudar na economia.

(a aula termina e um grupo de alunos ficam me perguntando sobre o que eu estou fazendo. O que eu estou pesquisando – caminho até a frente da sala e a aluna que debatia o que aprendeu no cursinho continua falando com o professor sobre o assunto).

A partir das fontes trazidas pelo professor, os alunos estabeleceram relações com diferentes expressões temporais, a exemplo do aluno que imaginou que o presente poderia ser diferente, caso as escolas alemãs não tivessem sido fechadas, e a língua alemã não tivesse sido proibida temporariamente.

Como previsto na metodologia da pesquisa colaborativa, depois das

observações o professor e eu discutíamos questões que ocorreram nas aulas. Essa reunião era importante para que eu explicasse minhas intenções como pesquisador e quais elementos chamavam a atenção e interessavam a pesquisa. Discutimos nesse dia, por exemplo, como o conceito de consciência histórica auxiliaria na compreensão sobre os alunos identificarem-se com questões relacionadas à descendência. E sobre como está na cultura histórica à presença dos elementos que se relacionam aos povos que imigraram para o Brasil no século XIX e início do XX.

Além disso, era uma maneira de trocarmos ideias sobre como o paradigma narrativista da práxis histórica permitia compreender e até categorizar alguns dos diálogos estabelecidos nas aulas. Por exemplo, depois da aula de onde transcrevi os trechos citados, discutimos os conceitos de narrativa, consciência histórica e cultura histórica.

3.3.2 – Relação entre consciência histórica e cultura histórica como pressuposto da didática da História na perspectiva da práxis

Nesse dia os alunos tiveram aula de sociologia antes da aula de história e quando entramos na sala eles discutiam temas da política atual. Em seguida uma aluna comentou com o professor GERALDO que o filme “Olga” é parecido com o livro. Outros alunos interrompem e comentam com o professor sobre conflitos no “mundo islâmico”. O professor conversa um pouco com os alunos e dá início aos procedimentos de rotina como a realização da chamada. Mais algumas conversas e o professor dá início a uma revisão geral e alguns acordos sobre como trabalharão alguns assuntos:

GERALDO: Pessoal, então vamos lá. Eu vou fazer o seguinte. Na Guerra fria nós passamos duas ou três aulas, vimos o contexto geral, questões ideológicas capitalismo e socialismo, vimos que se faz presente na guerra espacial, vimos que se fez presente na descolonização da África e da Ásia foi muito forte nesse período até pela fragilidade desse período após a 2ª guerra, que a ideia do socialismo que vai ganhar corpo nas colônias. Isso tem vários desdobramentos posteriores. E ficou faltando as ditaduras militares. Como eu marquei o livro Olga para semana que vêm e está dentro de um contexto que é a Era Vargas, período republicano. O que eu pensei, troquei uma ideia com o Thiago, de a gente pegar as ditaduras

militares que é um contexto de guerra fria e deixar para abrir quando nós formos discutir o golpe de 1964 que é o início da ditadura no Brasil e que é o contexto da Guerra Fria. Aí nós faremos uma discussão mais ampla das ditaduras na América Latina quando estudarmos o nosso caso, pode ser? Tudo bem? Mas, lembrando que está lá, que vamos passar pelas ditaduras na América latina que é algo típico da Guerra Fria. O apoio dos Estados Unidos às ditaduras da América Latina, bem como o apoio soviético ou a eclosão de países que vão optar pelo socialismo, como a China, por exemplo, cuba, depois de algum tempo de revolução. Eu sempre gosto de começar pelo recorte cronológico, para saber onde estamos estudando para que vocês possam fazer na cabeça de vocês o jogo da linha do tempo. (Em tom de brincadeira chama atenção de um aluno que está de lado para o quadro e diz que o ângulo não favorece – risadas).

GERALDO: O que chamamos de república no Brasil, é um contexto que iniciou em 1889 com a proclamação da república lá com Deodoro e Floriano e vem até 2014. Esse país já foi chamado de Estados Unidos do Brasil até a década de 1960 e a partir da década de 1960, no comecinho da ditadura passa para República Federativa do Brasil. Se vocês pegarem notas antigas de década de 30, 40, 50 estarão lá Estados Unidos do Brasil. Não é nenhuma coincidência, mas uma referência ao grande irmão do norte, tanto que a bandeira também era semelhante.

ALUNOS: Nossa era igual, só mudou a cor...

GERALDO: Então, vamos lá, como que essa fase republicana em termos de história, para que nós possamos compreender melhor esse período, se divide? Então, a divisão aqui é pedagógica, é para que possamos entender melhor, mas é um período só. A primeira fase qual é? Ótimo isso mesmo, Primeira República, tem um outro nome também, qual é?

ALUNOS: República Velha.

GERALDO: Ou, quase não se usa mais, né Thiago, mas a República Alunos: do Café com Leite.

GERALDO: Isso... quase não se usa mais, mas vai que em algum momento vocês encontram.

ALUNO: Porque quase não se usa mais professor?

GERALDO: Porque se você joga “do café com leite” praticamente você determina que nesse período, a coisa mais importante é a discussão política entre Minas Gerais e São Paulo. E na República velha vamos ter muito mais o que isso, do que Minas e São Paulo. Então você estaria limitando a um nome das elites que comandaram o período. Você não lembra do Contestado, da federalista. Vacina, Chibata, vários movimentos que aconteceram e você denomina apenas uma elite. 1930, que é o período que vai nos interessar mais na leitura do livro, você tem, o fim da República Velha e o início de uma fase que nós vamos chamar de Era Vargas. O Vargas fica no poder praticamente 15 anos sem sair de cima. Então 1930, ele comanda um movimento, um golpe, e fica no poder até o final da segunda guerra. Tirando Dom Pedro II que ficou 49, o cara que fica mais tempo no poder é o Vargas. 45 a 64, o que que é esse período aí?

ALUNOS: golpe? Ditadura?

GERALDO: República. Alguns vão chamar de República Democrática, alguns vão chamar de república populista.

ALUNO: “Mais ou menos” (risada contida)

GERALDO: É nesse período que surge o cinema novo, que surge a arquitetura moderna brasileira, a bossa nova, JK e o desenvolvimentismo.

ALUNO: Vargas de volta.

GERALDO: Foi um período de grande liberdade política e de pensamento. 64 ditadura. É importante esse nome aqui (grifa ditadura). Se eu colocar só ditadura?

ALUNOS: (ditadura militar, teve outra)

GERALDO: Nós não podemos esquecer que tem período aqui de 37-45 que também é ditadura. É o único período aqui varguista que é uma ditadura, ditadura do Estado-Novo. Então usamos o termo militar e Estado-novo para diferenciar as ditaduras. E o período em que vocês estão, nós estamos.

ALUNO: “nóis vota”

GERALDO: vocês já compõem uma geração que nasceu dentro da nova república. Que ano você nasceu Pedro?

Pedro: 97.

GERALDO: 97? Isso já período Fernando Henrique. Luís? (...)

A transcrição desse longo trecho não está relacionada a análise sobre como o professor ensina, suas escolhas ou metodologias. A ideia foi criar uma pequena ambientação para possibilitar ao leitor compreender os momentos em que ocorrem as situações que levaram a apresentar essa tese. Desde as conversas anteriores as aulas, até os temas levantados pelos alunos durante as aulas, auxiliam a evidenciar o *modus operandi* do pensamento histórico que não se relaciona ao chamado “currículo”, mas sim às carências do próprio pensamento histórico na práxis da vida.

No trecho abaixo um aluno interrompe o professor:

LUCAS: O professor, eu estava pensando uma coisa, por exemplo. Ali... passa quinze vinte anos e altera a política do país. Agora a gente tá há trinta anos na mesma política. Você acredita que possa alterar a política por nos próximos anos? Por exemplo, que futuramente vai ser enxergado como um novo período?

GERALDO: Você diz, sobre a possibilidade de alterar alguma coisa daqui pra frente?

Lucas: É, por exemplo, ditadura militar, república democrático-populista, era Vargas, tudo isso, passa quinze tipo vinte anos mais ou menos coloca aí vinte anos, tipo a gente tá trinta anos na mesma política, resumindo, você acha que é possível?

ALUNO: Ditadura da Marina. Com a Marina nós vamos pro espaço.

LUCAS: rs... ditadura da Marina. (Alunos ficam comentando baixo coisas da política atual).

ALUNO: Da um golpe de Estado.

LUCAS: Vamos supor (Alguns alunos ficam comentando baixo coisas da política atual e fazendo brincadeiras sobre um possível golpe).

GERALDO: Se eu estou pensando de maneira positiva a sua pergunta é muito boa. Estou demorando para responder porque eu não tenho resposta pronta.

LUCAS: Eu estava pensando, vai que daqui a alguns anos, acontece uma revolta, então realmente está na hora de acontecer uma revolta. Não estou dizendo que vai acontecer ou vai decidir que eu acho que ..

GERALDO: Deixa eu pensar aqui. Em 1889 um pequeno grupo de oficiais do exército derruba a monarquia. Deu um golpe e tirou a monarquia. Em 30, um pequeno grupo de militares e fazendeiros gaúchos mais uma turma de São Paulo,

Aluno: Minas

GERALDO: Minas, Rio, derrubam a república velha através de um golpe. 45 oficiais do exército forçam, dizem, dão um golpe e tiram o Vargas do poder. Golpe. 64 de novo os militares dão um golpe e retiram um governo eleito no caso o, João Goulart. 1985 eleições indiretas para presidente, Tancredo ganha, o vice é o Sarney, o Tancredo morre, Sarney assume, o João Figueiredo sai pelo fundo do palácio do planalto e o Sarney assume como presidente. Tirando aqui, as outras quatro rupturas, ou continuidades, tirando isso aqui (aponta para a transição de 85) é tudo golpe. Então a tua pergunta “O que viria pra frente, agora?” Um governo ecologicamente correto? Um governo da agricultura familiar, da proteção à floresta e das águas bem cuidadas.

ALUNO: estagnação econômica e a evolução da sociedade.

GERALDO: Eu ficaria bem satisfeito de não houvesse golpe.

ALUNOS: risadas

GERALDO: Se nós conseguirmos dentro do regime modificar as estruturas, pelo menos parcialmente, isso faz parte da cultura política brasileira para o conjunto de ações que não modifique radicalmente, é isso que a gente vê por aqui.

ALUNOS: (alguns alunos falam ao mesmo tempo). (...)

Nesse momento da aula todos queriam falar, e ocorreu uma daquelas situações em que os professores deixam os alunos conversarem um pouco sobre esse tema candente e alguns instantes depois retomam a aula estabelecendo relações com os assuntos pautados pelos alunos. Vale ressaltar que a transcrição desses dois trechos relativamente longos, significam apenas 10 (dez) minutos da gravação do dia que teve duas aulas com a mesma turma, totalizando 100 minutos.

Não foi o objetivo dessa seção, analisar a conjuntura política de 2013 – 2014 –

2015, mas é inevitável deixar de apontar que realmente o clima político no Brasil esteve acirrado no período. Minha intenção foi demonstrar que não só é possível pensar em uma relação ensino e aprendizagem perspectivada pela práxis, como os próprios alunos apresentam essa demanda, a exemplo dos dados pesquisados a partir do anexo III e discutidos na seção (3.2).

Na mesma aula o professor deu sequência aos assuntos previstos para a aquela data, sempre levando em consideração as participações dos alunos. Para estabelecer a relação com a discussão sobre os períodos da república brasileira o professor comentou aspectos da década de 1990, estabeleceu relações com o tempo presente e retornou a discussão prevista da aula sobre o período Vargas. Até que a aula sofre uma interrupção.

Uma professora reconhecida pelos alunos devido às discussões sobre gênero bateu à porta, solicitando autorização do professor para dar um recado. A turma, formada majoritariamente por alunos, se agitou. Os alunos responderam dizendo para ela não entrar o que ocorreu entre muitas risadas. Foi possível perceber que havia uma boa relação entre a professora e a turma, no entanto, os alunos pareciam se incomodar com as discussões propostas pela professora. A professora sorriu e pediu as alunas permissão para entrar. O diálogo que seguiu está na transcrição:

PROFESSORA MARIA⁴⁹: Bom dia. Desculpem a invasão, mas eu vim fazer um convite específico para a turma de vocês. Porque no sábado agora a gente vai fazer uma palestra do evento de extensão que está acontecendo desde o mês passado que é o NEGEDIANAS que a gente chama. Nesse sábado vai ter uma menina falando sobre mulheres na informática, ela vai defender a dissertação dela na outra semana, ela vai falar nesse sábado pra gente e na outra semana ela vai defender a dissertação sobre mulheres na tecnologia, na informática. Uma menina vai falar sobre mulheres e Jogos Digitais então é uma palestra bem específica para as áreas tecnológicas. Então se vocês quiserem, puderem, no sábado das nove ao meio dia estaremos aí para esse debate. No mês que vem vamos falar de mulheres, é violência contra as mulheres e em novembro dia da consciência negra. E é isso professor. (...)

⁴⁹ O nome verdadeiro da professora foi substituído por Maria Lacerda de Moura. Na pesquisa, as referências a essa professora foi trocado pelo seu primeiro nome. A homenageada nasceu em Manhuaçu - MG em 16 de maio de 1887. Foi uma anarquista brasileira que se notabilizou pela defesa da emancipação intelectual da mulher e por vários escritos feministas. Faleceu no Rio de Janeiro, em 20 de março de 1945.

O professor aproveitou a interrupção e realizou uma ponte com discussões que tinham ocorrido ao longo da aula, relacionada à organização de novos atores sociais.

GERALDO: Perceberam os novos grupos? Esses são novos grupos se organizando e exigindo espaço e abrindo espaço dentro da mesma estrutura. Ou seja, tem que mudar a estrutura não precisa de alguém dizer que vai lá dar um golpe e vai mudar tudo. Entendeu ó, as mudanças se fazem por organização de grupos. (olha para a professora e diz: Nós estávamos discutindo essas questões)

PROFESSORA MARIA: Legal. É o destino. Professor cobra deles virem porque eu acho que vai fazer toda a diferença para o exame do ENEM esse ano. Aquela meio, premonição assim sabe, estou sentindo. Obrigada professor. Bom trabalho

GERALDO: Parabéns pelo evento.

PROFESSORA MARIA: Imagine. Esperamos..se

GERALDO: Se quiserem trazer a mãe pra escutar também pode.

PROFESSORA MARIA: Nossa a mãe seria lindo. A mãe a tia o pai, o irmãozinho. Tem umas pessoas que precisam vir mesmo numas coisas diferentes. Assim ó, é um pessoal bem bacana, são meninas super jovens a Camila, esqueci de falar ela vai sobre movimentos sociais e mulheres então, assim, é uma linguagem super acessível, a gente escolheu elas a dedo mesmo. Pra falar pros alunos, como no primeiro a gente não teve muita adesão de alunas a gente está passando de sala em sala agora.

GERALDO: Problema da comunicação

PROFESSORA MARIA: Ah não, e sábado a gente sabe que é complicado mesmo, o pessoal as vezes faz cursinho, está empenhado aí pra. Mas às vezes esse tipo de debate a gente aprende mais do que no disciplinar né, vocês sabem disso. Beleza? Bom revê-los. Obrigada

GERALDO: Valeu Maria

PROFESSORA MARIA: bom trabalho

ALUNOS: (fazem alguma piada baixinha e riem – em meio a vários comentários a voz de um aluno sobressai) “Minha vai estar cozinhando o almoço sábado não vai poder vir” e ri. (...)

A piada realizada pelo aluno no final do trecho transcrito, uma piada relacionada a questões familiares e de gênero, evidencia outra questão relacionada a essa tese. Não são apenas as demandas individuais, ao longo das aulas, relacionadas às consciências históricas dos alunos que os professores podem levar em consideração. Mas existem temas importantes no âmbito das características da cultura histórica verificáveis na vida em sociedade.

Em primeiro lugar por que as consciências não são formadas de maneira isolada, formam-se no seio da cultura histórica. E a “cultura histórica é o suprasumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana” (RÜSEN, 2015 p. 217). Um dos elementos apresentados nessa tese é que o trabalho dos professores e professoras de História concentra a possibilidade de funcionar perspectivado pela práxis em uma lógica semelhante ao *modus operandi* da História como ciência nos termos da matriz do pensamento histórico (RÜSEN, 2015 p. 73).

O início do processo de produção do conhecimento histórico está relacionado às carências de orientação da vida prática humana, e não se pode compreender ou apreender as formas específicas de manifestação das consciências sem levar em consideração o contexto da cultura histórica.

Na cultura histórica, a ciência da história tem uma tarefa específica, descritível por uma só palavra: crítica. ‘Crítica’ significa que os saberes sobre o passado humano, necessários à orientação prática, têm de (poder) ser submetidos a controle de plausibilidade, a fim de consolidar-se e de ser empregados como argumentos, com chance de êxito, no conflito dos múltiplos interesses. (RÜSEN, 2015 p. 241)

E, se defendo a possibilidade da relação entre os conceitos de cultura e consciência em que os professores podem realizar operações heurísticas é preciso levar em consideração o papel fundamental da crítica como uma das operações científicas da história como ciência.

Todos os modos de orientação da cultura histórica contêm saberes sobre o passado. Esses saberes constituíram-se e atuam, por certo, de modo diverso. Entretanto, a orientação da vida humana prática em meio às mudanças temporais de suas circunstâncias e condições não é possível sem componentes cognitivos. Sem saber o quê foi e como foi, o presente não pode ser entendido. A história como ciência surge dessa dimensão cognitiva da orientação temporal prática. Ela está e permanece enraizada na vida prática – por mais que se possa ter afastado dela em muitos setores de seus campos e de suas práticas de pesquisa. Naturalmente nem todos os resultados de suas pesquisas repercutem nas práticas culturais de orientação temporal. Ela tem de se contentar em fornecer um saber que (também) possua valor prático de uso. Não é a ciência, porém, que decide sobre esse valor de uso, mas sim as carências práticas da vida social. (RÜSEN, 2015 p. 241)

No sentido apresentado na citação, é possível relacionar a escola como espaço de excelência para a socialização dos conhecimentos científicos produzidos no âmbito da ciência. Os professores como historiadores, podem, portanto, realizar

intervenções a partir da apreensão de tais carências. Foi um trabalho pautado nessas perspectivas que eu como pesquisador, e com a colaboração do professor vislumbramos ao longo desse estudo.

3.3.3 – Práxis e consciência histórica como fundamentos da Didática da História para o processo de formação histórica (*Bildung*)

No dia 23 de setembro de 2014, a aula era sobre o período Vargas, principalmente o Estado Novo. O professor deu início ao trabalho, fazendo cobranças aos alunos em relação a leitura da obra literária do bimestre. Um dos alunos realizou algumas perguntas no intuito de localizar elementos da leitura com a disciplina de História discutida em sala. A partir disso, alguns alunos passaram a entrar na discussão e a aula ocorreu daí em diante com a participação dos alunos estabelecendo relações entre a leitura do livro “OLGA” de Fernando Morais, com as discussões propostas pelo professor.

Foi quando um aluno deu início a uma discussão que chamou a atenção do pesquisador:

ALUNO: Professor, uma coisa que eu achei interessante no livro, é que tipo, é interessante você olhar, por exemplo, o cara vai pra Rússia, aí o partido comunista de lá dá apoio para ele tentar vir fazer a revolução aqui no Brasil.

PROFESSOR: E isso é estranho para você?

ALUNO: Não não é estranho, mas eu não imaginava que isso tivesse acontecido foi uma novidade... E a presença do partido comunista em alguns lugares também eu achei interessante ao ler o livro.

PROFESSOR: Lembra daquela ideia “Proletários uni-vos, proletários do mundo, uni-vos? Essa ideia internacionalista entre os comunistas era muito forte. Então (...)

A sequência está relacionada a explicações sobre a geopolítica internacional durante o período e a existência de uma disputa entre diferentes modos de produção antes mesmo da Guerra Fria. Os alunos comentam outros elementos com o professor que responde, inserindo elementos que não estão no livro “Olga” e que se relacionam ao tema em discussão. Não sabemos nesse momento até que ponto do livro o aluno tinha realizado a leitura, mas o que chamou a atenção foram os comentários específicos sobre o personagem Luis Carlos Prestes e anteriormente

sobre Getúlio Vargas, comentários vindos de alunos. Lembrando que, nessa turma, a maioria dos discentes era meninos. Então o mesmo aluno do comentário anterior continua

ALUNO: Então a gente não pensa: Pô, o comunismo chegou no Brasil. Interessante observar, é esse Luís Carlos Prestes, o tanto que o cara se envolveu com a política. A coluna Prestes, depois ficou um tempo refugiado, aí o governo tenta chamar ele, ele recusou, aí vai para a Rússia volta ao Brasil, se envolve com mais uma tentativa de revolução que seria a revolução grande. É interessante a vida do cara.

PROFESSOR: é eu acho que é bem interessante a biografia do cara.

ALUNO: É o tanto que o cara se envolveu.

PROFESSOR: e esse é um ideal que a gente tem dificuldade de explicar as vezes. Que é a ideia de abrir mão do sucesso individual, né, você abre mão da sua carreira, garantida, em nome de um ideal. (pausa, os alunos parecem estar pensando na questão e o professor continua)

PROFESSOR: Lembram que eu comentei um aqui sobre o Hobsbawm, e vários historiadores (...).

O professor mais uma vez segue com intervenções relacionadas aos assuntos referentes ao 3º ano do Ensino Médio, sobretudo períodos da guerra fria, e a atuação de sujeitos envolvidos com ideais de transformação social. Pode-se dizer que se trata de momentos de intervenção em que o professor procura expandir o espaço de experiência dos alunos com relação a elementos substantivos sobre o passado. O mesmo aluno então prossegue

ALUNO: professor, não que eu concorde com a ideia toda, mas tipo, se pegar o exemplo do cara, não que eu concorde, mas se pegar o exemplo que o cara deu em relação a posição dele, o cara acreditar e, não só acreditar e pronto, mas

PROFESSOR: Você falou uma frase bem interessante, não precisa concordar, mas a história é interessante.

OUTRO ALUNO: É verdade que ele andou 24.000 quilômetros de à peção assim? Eu não vou daqui até a minha casa (risadas).

OUTRO ALUNO: Eu ouvi uma história sobre o Luís Carlos Prestes de que ele era pobre e que ele estudou em escola militar né? E ele exigiu uma pensão para poder comprar a farda e que a mãe dele trabalhava, mas ele era o homem da casa e a mãe dele trabalhava para ele estudar e que isso (...)

(um trecho incompreensível devido aos barulhos de reformas no campus e conversas de outros alunos e o aluno conclui a frase dizendo) eu só não entendi a relação dele com Getúlio.

O aluno parecia incomodado com o fato de Prestes ter se aproximado de Getúlio mesmo após a entrega de Olga a Alemanha Nazista. Esse mesmo aluno que ressaltou elementos sobre a vida de Prestes, em vários momentos fazia

intervenções relacionadas a ideias como: “os militares”, “a posição dos militares”, “a vida militar”. É interessante destacar esse elemento porque presenciei em vários momentos esse aluno conversar com o professor sobre suas intenções de ingressar na carreira militar após o Ensino Médio. Um dos motivos parecia estar relacionado a uma admiração pelo seu pai que também era militar.

O destaque a esses elementos ocorrem porque ao levar em consideração o conceito de experiência como parte constitutiva do fenômeno da consciência histórica era possível perceber alguns elementos relacionados à memoração como parte constitutiva da consciência histórica na relação com os outros ou consigo mesmo.

As memorações, ademais, precisam ser transmitidas e transportadas; elas só existem em *forma verbalizada*. Inclusive as memorações no sentido de um acontecimento intrapsíquico pressupõem um mínimo de diálogo (nesse caso consigo mesmo), que pode ser compreendido, no sentido mais amplo possível, como um ato comunicativo. (...)

Memorar significa ingressar num processo comunicativo, no qual um problema de orientação da própria práxis vital é interpretado mediante um intercâmbio recíproco entre os envolvidos. (RÜSEN, 2014 p. 106 – 107)

Nesse processo a intervenção do professor é ao mesmo tempo condutora dos encaminhamentos das discussões relacionadas à história, mas também conduzida, porque ocorrem em respostas as constantes intervenções dos alunos e alunas. Trata-se de um processo complexo e dialético tanto quanto a relação entre a ciência e a vida prática. “A orientação pela memoração se efetua numa trama pública de narrativas, interpretações e significações, sujeita a uma transformação constante causada pela interação social” (RÜSEN, 2014 p. 106 – 107). É nesse sentido que procurei compreender como pesquisador e compreender em colaboração com o professor os diálogos que se travavam.

O conceito “trama pública” está relacionado vivacidade das interações sociais da práxis da vida, e a maneira como, professores e alunos estão imersos na vida. Quando dou destaque a esse conceito é porque as aulas de história ocorrem como uma parte desse complexo. Nesse sentido, a memorações e seus contextos, as relações familiares, religiosas, características da economia, da política, da moral, das sociedades, aspectos culturais e todas as possíveis inter-relações entre âmbitos, aspectos, tensões, das ações e paixões, do agir e do sofrer, das

possibilidades de intererção e, mesmo, limitações que compõem a práxis da vida são componentes da trama pública e fazem parte das relações do ensinar e aprender história.

Na sequência dos diálogos anteriores outro aluno entrou na discussão e respondeu o colega sobre outras possibilidades de governo caso Vargas não tivesse vencido. O professor continuou as intervenções relacionadas ao contexto político das eleições que levaram Getúlio ao seu segundo mandato e expandia, sempre que possível, por semelhanças com outros tempos da história brasileira. O debate que seguiu estava relacionado à tentativa de um aluno compreender os motivos que levaram Vargas a perseguir tão violentamente os comunistas sendo que, de acordo com as compreensões do aluno, o próprio Vargas tinha muitos elementos “esquerdistas” em suas formas de atuação.

Parte considerável dos encaminhamentos dessa aula estiveram relacionados às oscilações entre direita e esquerda e as compreensões dos alunos sobre esses conceitos à luz das compreensões que demonstravam possuir sobre os mesmos conceitos relacionados à política no presente. Essa observação que resume boa parte do que poderia ser transcrito dessa aula, relaciona-se também a discussão proposta por Rüsen no que diz respeito as questões dessa interação social, em uma relação entre presente – passado e presente – futuro.

Instrutivo, nesse contexto, é o fato de que a questão da memorização cultural também desempenha um papel especial no debate atual em torno do liberalismo e do comunitarismo como teorias concorrentes da esfera pública de cunho político e da sociedade civil. O que está em questão nesses debates é o significado de uma infraestrutura comunicativa das formas de vida modernas e a possibilidade de sua continuidade em vista de uma sociedade atual que se questiona. (...) (RÜSEN, 2014 p. 107 nota 23)

Em meio a discussões sobre os posicionamentos políticos de Getúlio Vargas e sobre as análises de conjuntura realizadas por Luis Carlos Prestes ocorreu, mais adiante, outra intervenção que chamou a atenção, dessa vez foi uma aluna.

ALUNA: Eu me revoltava com algumas coisas, as questões que eles pensavam, eles passavam parecia que era muito fácil tipo, os passaportes, ir de um lugar pra outro era muita corrupção, coisas assim. Era muita corrupção. Aí eu fiquei de cara com o tratamento da Olga. Não tinha nada afirmado que ela era perigosa coisa assim. Eles não tinham nenhum porque de ela estar lá.

PROFESSOR: Aluna, quero ouvir a voz feminina sobre a personagem Olga

ALUNA: Eu acho que a Olga foi muito bem retratada e eu acho que para aquela época ela era uma mulher assim, com o posicionamento muito evoluído. *Tipo a gente vê hoje a falta de respeito com relação a mulher, mas pra aquela época assim, tipo, eu achei ela uma mulher muito forte. E ela não precisou sair mostrando os peitos na rua.*

ALUNO: é ela era respeitada pelos homens, era admirada pelos homens.

ALUNA: é isso que eu estou falando os homens respeitavam ela e ela não precisava mandar eles respeitarem ela, eles respeitavam ela pelos posicionamentos dela que eram políticos. (os alunos se apropriam novamente da conversa) (grifo nosso)

Apesar de ter sido o professor que provocou as alunas a falarem especificamente da personagem Olga, foram as meninas que dedicaram mais falas sobre o assunto. O trecho destacado foi um dos elementos das conversas posteriores que o professor e eu tínhamos nas reuniões colaborativas. Apesar de a aluna demonstrar admiração pela Olga como uma mulher que agiu de uma forma destacada na história e pelo próprio respeito que ela parecia ter entre os homens de sua época, a comparação que a aluna estabeleceu entre passado e presente evidencia uma dificuldade na compreensão das formas de luta e contestação entre os diferentes momentos históricos. Também evidencia *a trama pública de narrativas, interpretações e significações* como discutida por Rüsen.

A perspectiva da práxis que defendo se relaciona ao fato de que a História na escola, pode estar relacionada a um processo muito mais complexo do que a pré-definição de temas de um currículo, menos ainda de uma série de habilidades e competências. Poderia afirmar com base em citações de (RÜSEN, 2014 p. 120 – 121), a respeito da importância da didática da história como instância genuína nas reflexões sobre o significado da consciência histórica para o presente, mas isso não teria sentido se ocorresse em relação ao debate da didática da História na Alemanha, e de forma deslocada das enunciações dos próprios alunos. Porém, se o debate relacionado à didática da história no Brasil, em âmbitos como política, sociedade, esfera pública, meios de comunicação e arte, ainda estão iniciando, pelo menos na escola, enquanto parte fundamental do processo de individualização e socialização dos adolescentes sentimos a necessidade de enfrentar a discussão de uma perspectiva da práxis, sob o risco do estabelecimento vertical de, não apenas conteúdos, mas de competências relacionadas a cada um dos conteúdos.

3.3.4 – A literatura como fonte: questões epistemológicas e estratégia metodológica

Na manhã do dia 30 de setembro, a aula teve início com discussões relacionadas aos assuntos previstos para o 4º bimestre de 2014. O professor apresentou a proposta de leitura do livro “K – Relato de uma busca” de Bernardo Kucinski e, fez referências às conversas que tivemos relacionadas à escolha do livro. Durante a apresentação inicial sobre a obra que deveria ser lida pelos alunos e alunas, o professor estabeleceu relações com o fato do Supremo Tribunal Federal ter arquivado o processo contra os militares que assassinaram o deputado Rubens Paiva. A sequência da aula dessa manhã foi sobre os períodos da república no Brasil, com base na análise de fontes históricas de cada período. A partir disso, o professor colocou no quadro um cronograma sobre os assuntos que já haviam sido trabalhados, relacionados aos quais a turma deveria produzir um relatório como parte da avaliação do bimestre anterior.

Durante a tarde fizemos uma reunião para debater materiais resultantes das observações e elaborar um cronograma para os encaminhamentos da pesquisa. O tema principal da nossa reunião girou em torno da proposta da pesquisa e que elementos permitiam pensar em uma relação ensino e aprendizagem em história perspectivada na e pela práxis. O esforço era apresentar a perspectiva teórica que permitiam a realização da proposta como algo que ia além dos métodos e técnicas de ensino de, mas como uma teoria que discutiu-se a relação da cultura e da consciência histórica na práxis elementar da vida humana.

O tema central da reunião foi sobre a ideia de uma aprendizagem histórica que se expresse em enunciações dos alunos. Aprendizagem histórica que resulta em sentidos de orientação em um processo de compreensão que é possível a partir do pensamento histórico dos próprios alunos e alunas. E a ideia era rememorar com o professor, alguns momentos das aulas em que alguns alunos enunciavam questões do tipo “não mais” ou “ainda não”, e relações intersubjetivas do tipo “eu” ou “nós”.

O lado subjetivo do aprendizado histórico refere-se a processos mentais em que e por meio de que a subjetividade humana se constitui ao serem especificamente processadas as experiências históricas temporais. Aprende-se a capacidade de dizer a si mesmo “eu” e “nós” a respeito de memórias articuladas em comum e a articular a própria vida prática sob representações temporais orientadoras. (RUSEN, 2012 p. 122)

Perguntei ao professor se ele poderia descrever algum momento em que ele teria percebido algo nesse sentido, e se era possível perceber mais nos debates ou nas provas sobre a leitura. A resposta do professor deu evidências dessas percepções, e mais do que isso, evidencia elementos relacionados à experiência histórica dos alunos e alunas na relação com o passado.

PROFESSOR: Eu acho que no debate até mais. Porque no debate se percebe que no caso da tortura, por exemplo, chama muito a atenção. Eu acho que o autor consegue colocar de uma forma crua aquela tortura e violenta, que faz com que eles reflitam isso. Aquela tortura não é uma notícia no jornal televisivo. Que a tortura é sentida com dor por alguém que relato e o Fernando Moraes conseguiu traduzir aquilo numa linguagem escrita, que toca. Então ela deixa de ser uma notícia do âncora do jornal e passa a ser algo que dói muito e que faz as pessoas sofrerem e que não precisava porque era um posicionamento político. Nós poderíamos ter, a gente pode ver que marca muito na leitura. Então a impressão que eu tenho é que a leitura do livro, ela materializa ideias que eles tinham de tortura, eles percebem que aquilo é pode demais cruel, e que aquilo beira realmente algo contra os direitos humanos. Porque quando você vai para a discussão tanto do governo Vargas, quanto da Ditadura Militar, quando voltar a falar de tortura, aquilo está sedimentado no aluno enquanto linguagem escrita, enquanto sentimental, porque eles sentiram, porque a literatura tem isso. (...)

A fala do professor demonstra a compreensão de alguém que já utilizava livros literários com temas históricos há muitos anos, mas que estava conhecendo a partir da pesquisa em questão a teoria da consciência histórica. É importante perceber que, vários trechos da fala do professor relacionam-se com elementos discutidos por Rüsen no que se referem a ideia de aprendizagem histórica, consciência histórica, experiência na relação com o passado e principalmente na relação entre as três expressões temporais (presente, passado e futuro).

Trata-se, portanto, de identidade histórica, ou, para formulá-lo de maneira mais acadêmica: trata-se da consistência diacrônica da subjetividade, da capacidade de ultrapassar os limites da própria vida, de prolongar a própria subjetividade até o passado, de ligar a própria vivência de intenções determinantes de ações ao agir e sofrer de outras pessoas no passado e projetá-las sobre o agir e sofrer de outras pessoas no futuro. Pode-se, por exemplo, despertar estimulantemente a própria moralidade através do pensamento próprio acerca das atrocidades do passado das quais não se teve participação. (RÜSEN, 2012 p. 122)

No contato com fontes históricas, é possível aumentar a nossa experiência com o passado. Nesse caso, a literatura ambientada em períodos estudados pelos

alunos, coloca-os em relação a estados de coisas diferentes do tempo presente. Além dessa ambiência, a literatura possibilita a relação com sujeitos históricos, com suas ações e interesses no tempo, com questões éticas e morais, escolhas e decisões, relações sociais, econômicas, determinações e possibilidades de escolha. Na fala do professor é possível perceber essa ampliação da experiência com a literatura como algo pensado para a sala de aula.

A literatura faz com que os alunos e qualquer um de nós tente se colocar no lugar. É, alguns até relatam: “*puxa professor naquela tal tortura até meus músculos se retraíram*”, ou seja, o aluno entrou na leitura. Aí eu sei que posso discutir tortura na ditadura militar, posso discutir tortura no mundo atual que ele vai saber do que eu, do que a gente está falando. E a tendência é que a gente se posicione da maneira contrária ao uso da tortura. Ou seja, a justificativa do uso da tortura tá lá e eu estou aqui. Então a ideia que eu acredito que seja possível de fazer é que não cai no senso comum de que é preciso torturar para resolver um problema. Porque a gente acaba tocando nesses pontos. A tortura oficial do governo, tanto do Vargas quanto da Ditadura, e a tortura do dia a dia das delegacias de polícia. Em algum momento a gente acaba tocando em temas atuais. E aí como eles já tem, opa, fica mais fácil, eles entendem do que eu estou falando e eles também tornam a discussão mais rica.

Quando Rüsen discute as “Consequências da teoria da narrativa histórica para a didática da história”, a última consequência discutida se relaciona à necessidade de múltiplas perspectivas e narrativas em aulas de história. Uma passagem sobre a necessidade de um passado tão bem narrado como se formasse um mundo próprio para atingir a possibilidade de articulação de identidades, envolvimento com os sujeitos na relação com o passado.

Nesse ponto Rüsen faz referência à literatura teórica de Hans Ulrich Gumbrecht (RÜSEN, 2012 p. 64 nota 75). Discussões de acordo com as perspectivas estéticas na didática da história que problematizem uma relação de aprendizagem como a que foi descrita pelo professor quando remete as falas dos alunos e alunas tais como: “*puxa professor naquela tal tortura até meus músculos se retraíram*” relacionando essa experiência com a didática da história ainda formam um campo aberto para pesquisas.

De acordo com Gumbrecht, é possível analisar a literatura com a concentração voltada as atmosferas e ambientes, no intuito de encontrar formas intensas e íntimas, uma forma de alteridade. “Aí reside um encontro – um imediatez, uma

objetividade do passado-feito-presente – que não pode ser minado por nenhum ceticismo” (GUMBRECHT, 2014 p. 24).

Quando discuti essas ideias na reunião com o professor ele complementou sobre o processo de sedimentação e relação do aluno com a ideia de tortura:

PROFESSOR: É porque daí, por exemplo, no livro ele cita que agentes alemães vem ensinar a tortura para agentes brasileiros. Inclusive entram nas celas e fazem a tortura. Aí na ditadura militar quando os agentes norte-americanos vem ensinar a tortura aquilo não fica vago. Se os alemães vieram no Vargas, realmente, como nós nos aliamos ao EUA torturadores dos EUA vem treinar os brasileiros. E quando você faz a crítica a esse tipo de ação entre governos para eles fica mais claro também. Não é uma coisa de um cara de terninho e gravata é um cara que vem para ensinar como torturar. Então é um processo de construção de uma estrutura. Isso facilita muito na hora que você vai discutir depois os temas. E, realmente, se não é uma experiência sensorial do tipo, eles não vão viver isso, mas literatura consegue mais do que nós muitas vezes. Às vezes o teatro consegue, às vezes o cinema consegue e à literatura, também consegue atingir de certa forma.

A utilização da literatura como fonte histórica sugere a concentração de possibilidades que superam os encaminhamentos comumente discutidos e possibilita maneiras de aproximação ao que Gumbrecht (2014) chama de cronótopo, enquanto construção social de temporalidade. Elementos que, segundo o autor, podem ser pensados como aquém da historiografia, que talvez explique a relação material corpórea com a experiência sobre o passado. Comentários dos alunos a respeito da leitura da obra “K – relato de uma busca”, que estão discutidos mais adiante, talvez sejam evidências desses elementos.

Foi nessa reunião que elaboramos, juntos, um cronograma para aplicação da ferramenta de pesquisa do anexo III discutida anteriormente. Essa ferramenta, depois de elaborada, passou pela orientação referente à presente tese e depois foi novamente apresentada ao professor. Com o aceite da proposta, resolvemos que prepararíamos uma aula resultante das respostas dos alunos relacionadas as ferramentas da pesquisa, mas, mais do que isso, levaríamos em consideração as enunciações dos alunos e alunas durante as aulas, compreendendo-as como expressões relacionadas à cultura histórica e as consciências históricas dos discentes. Essa seria a aula dirigida as consciências históricas de maneira especificamente motivada.

3.3.5 – Transformar carências de orientação em interesses

Depois da aplicação do estudo (anexo III) discutido anteriormente, na aula seguinte adentramos o mês de novembro. Os temas se referiam à história do Brasil (sempre relacionada a contextos mundiais) e com enfoque específico na política e economia. Eram realizados, também, comentários e análises de questões mais relacionadas à cultura e a sociedade.

O arquivo da gravação dessa aula totaliza 1h38min, o que torna a transcrição bastante extensa. Por isso, a intenção aqui foi evidenciar alguns momentos específicos que chamaram a atenção durante o processo da pesquisa colaborativa. A discussão do dia girava em torno das características da saúde pública no Brasil, e um exemplo específico relacionado ao número de carros de outras prefeituras, mesmo de outros estados como Santa Catarina, que frequentam diariamente os arredores do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná na cidade de Curitiba. O exemplo em questão estava relacionado à discussão sobre a presença do Estado brasileiro em âmbitos da vida em sociedade, tal como a saúde, e a relação entre privatizações ou terceirizações (no âmbito do neoliberalismo) e as formas de perceber essas questões macroeconômicas e políticas no dia a dia das pessoas nas cidades. As intervenções dos alunos acompanham a aula constantemente:

ALUNO: Professor, eu não entendi qual é a diferença entre o liberalismo e o neoliberalismo.

O professor respondeu a pergunta do aluno e retornou ao tema da aula que estava relacionada às características neoliberais na política brasileira do início da década de 1990 no Brasil. Os alunos participam mais uma vez:

ALUNO: E o que o Brasil é hoje? Neoliberal?

Nesse momento da aula os alunos entraram na discussão e queriam apresentar suas opiniões que eram mediadas pelo professor. Há uma anotação do caderno de campo que diz “depois que entrou na discussão política atual ficou difícil sair”. O professor que estabelece análises relacionadas às políticas neoliberais da década de 1990 faz uma observação em relação a turma.

PROFESSOR: Se nós começarmos a fazer Deus e o Diabo aqui, ferrou, aí discussão não tem discussão mais!

Era possível perceber que os alunos e alunas estavam realizando a discussão com o professor como se atribuíssem sentido ao passado (década de 1990) como algo melhor do que as condições vivenciadas por eles na atualidade (ano de 2014). Ideias relacionadas à disputa entre os partidos hegemônicos que disputavam a presidência do Brasil em 2014 (PT e PSDB) pareciam ser o principal foco de discussão de um grupo mais participativo, o que impedia a continuidade de uma explicação mais centrada na década de 1990.

Um aluno que participa constantemente das aulas faz uma intervenção:

ALUNO: Se você botar duas empresas competindo, se você botar duas estatais não faz sentido. Se você botar uma estatal e uma privada a privada vai ganhar. Porque (outros alunos interferem) E se você botar duas privadas aí o governo não tem mais controle e aí eles conseguem fazer o que eles quiserem. Não faz sentido.

O professor fez uma intervenção relacionada ao papel do Estado através das agências reguladoras. Falou sobre problemas quando essas agências estão atreladas aos interesses privados e não aos interesses públicos, mas nesse momento de intensa participação dos alunos deu o horário do intervalo e o professor retomou a aula quinze minutos depois.

No retorno do intervalo o professor explicou que as discussões da história mais recente estão próximas politicamente e que a intenção não é apenas gravar fatos que se destacaram nos governos de maneira cronológica, mas compreender questões mais amplas, que se relacionam à vida em sociedade. Retomou o conteúdo fazendo a referência da aluna que perguntou “em que período nós estamos hoje?”. O assunto agora relembra algumas discussões sobre as leis trabalhistas (CLT) no contexto Vargas e retornando ao contexto da década de 1990 e anos 2000 sobre as possibilidades de flexibilização dos direitos trabalhistas. Sempre que o professor utiliza exemplos sobre relações trabalhistas mais próximas da experiência dos alunos, seja pela profissão dos pais, ou pelo exemplo da vida dos professores os alunos escutam por mais tempo.

O mesmo aluno fez uma intervenção que chamou a atenção do professor durante a aula e também do pesquisador:

PROFESSOR: então, esse é um exemplo, no que diz respeito a flexibilização da CLT.

ALUNO: na verdade se você for ver, essa folga vale 200% porque você ganha e você está de folga. Na outra seria 150%, mas você está trabalhando e ganha 100 mais 50%, no outro você não está trabalhando e ganha. Então as vezes um horário de folga vale mais.

ALUNO B: tem empresa que você trabalha 15 minutos a mais por dia e na sexta-feira pode sair uma hora mais cedo.

PROFESSOR: é isso é super comum. Mas passou de 15 minutos gera hora-extra. O HSBC tinha uma época que colocava a catraca eletrônica e travava o micro do cara.

ALUNO: Ainda é assim professor!

Professor: Ainda é assim?

ALUNO: É assim, pra você poder trabalhar tem que pular a catraca.

PROFESSOR: Porque aí o cara dá um miguê (refere-se ao ato de enganar, mentir), a ideias da empresa, o cara dá um miguê durante as 8 horas, ou seis, e aí vai trabalhar hora-extra. Aí o que que o banco fez, botava o cadeado eletrônico

ALUNO: Não, mas a, tipo dá o direito assim, é fechamento. Aí tipo, tinha que sair pela catraca porque o banco não iria pagar hora-extra, mas você tinha que cumprir o trabalho e daí

PROFESSOR: Como que faz daí?

ALUNO: Pula a catraca!

PROFESSOR: Literalmente?

ALUNO: Literalmente! Tipo, pula a catraca, há

PROFESSOR: a catraca física?

ALUNO: ahã. E o computador continuava desbloqueado porque o banco não tinha o ### (smart) que era o programa dele de

PROFESSOR: Como é que pode? A empresa quer que o cara trabalhe, mas não libera a catraca

ALUNO: Ou se não levava trabalho pra casa, trabalho tipo conferir nota, levava pra casa, se não tinha que pular a catraca.

ALUNO C: e o pagamento era feito pelo sistema, não importa a hora que você entrou ou você saiu. (...)

Outro aluno fez um comentário relacionado à empresa familiar. A impressão era que, ao mesmo tempo em que alguns alunos demonstravam exemplos do favorecimento de grandes empresas com a flexibilização dos direitos trabalhistas, ele sentiu a necessidade de exemplificar que funcionários do pai dele as vezes chegavam antes ou saíam depois, mas não estavam contribuindo com o processo produtivo do trabalho, e por isso, o pai dele impôs limites as possibilidades de hora-extra. O professor respondeu contando um caso que ele vivenciou como trabalhador de uma empresa multinacional e balanceou a discussão retomando o conteúdo da seguinte forma:

PROFESSOR: Então acho que aqui ficou claro né pessoal? Isso aqui é uma questão econômica, e vocês estão vivenciando isso, acho que isso que é legal, vocês estão vendo o esgotamento, uma grande discussão em tono do papel do Estado. Um pouco mais radical, um

pouco menos radical, ma vocês vivenciaram essa discussão e aí, então, construção do Estado. Por que eu falei do ministério do trabalho? Lembrem da República velha. Não havia ministério do trabalho gente. As relações entre coronéis, patrões, era tudo direto. Não tem ninguém intermediando a negociação. Talvez para vocês que vão entrar no mercado de trabalho, seja um pouco mais difícil de entender, mas assim que vocês entrarem vocês vão perceber como é que isso se dá. A relação de poder ela é muito desigual, onde que entra o ministério do trabalho? Equilibrando essa relação, através dos sindicatos, dos fiscais do trabalho (...)

O professor deu um exemplo relacionado a uma empresa de telefonia que em 2005 teve que pagar uma multa de 5 (cinco) milhões a uma funcionária por controlar a possibilidade de utilização do banheiro⁵⁰. Os alunos e alunas demonstraram estar impressionados com o exemplo, e a impressão como pesquisador, era de que as relações entre as questões econômicas em um nível mais amplo (encaminhamentos do executivo federal nos anos 1990 e nos anos 2000) e a maneira como algumas dessas questões afetam a vida das pessoas no dia a dia, foram assimiladas.

Existem dificuldades presentes na práxis dos professores, por exemplo, quanto a possibilidade de acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem histórica dos alunos. Isto pode ser atribuído a existência de uma demanda relacionada a conteúdos dos exames de seleção, e mesmo uma indefinição sobre as características do Ensino Médio no Brasil, somadas a falta de tempo para a realização de um trabalho mais amplo, tornando difícil a realização de atividades que permitam observar com mais clareza o processo de aprendizagem e formação dos alunos e alunas. Se nas aulas podem ocorrer essas dificuldades, a própria pesquisa carece de avanços. Tal como afirma Rüsen na obra “Aprendizagem histórica – fundamentos e paradigmas”, onde o autor lamenta o fato de que

(..) ainda se pesquisou pouco no local onde o aprendizado ocorre de maneira real e paradigmática para a didática da história, ou seja, na escola. Desta maneira, sabemos, por exemplo, impressionantemente pouco sobre o uso prático dos livros didáticos no processo de aprendizado. Na empiria, portanto, continua a haver uma grande necessidade por pesquisa. O que vale principalmente para os processos psíquicos em que a consciência histórica se manifesta. (RÜSEN, 2012 p. 135 – 136)

⁵⁰ A reportagem pode ser acessada no link <http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2013/11/28/tim-tera-que-pagar-r-5-mi-a-ex-funcionaria-por-controlar-uso-de-banheiro.htm#fotoNav=9> (acesso em 25/02/2016)

Na intenção de avançar com esse tipo de pesquisa, imerso na práxis, é que quis desenvolver essa tese. Nas observações destacadas, apontaria evidências daquilo que chamamos de aprendizagem histórica a partir de uma relação entre diferentes instâncias da vida humana no passado (política e economia, por exemplo) com instâncias que foram do âmbito federal, executivo ou legislativo de representação, até a experiência familiar relatada pelos alunos, em uma perspectiva que pode realizar abordagens sincrônicas ou diacrônicas (ou ainda a sincronia na diacronia).

No campo da prática mundana de vida, o passado desempenha um papel muito curioso. Em todo caso, não simplesmente o papel de um objeto pelo qual nos ocupamos interpretativamente. Digo-o de maneira enfática: no mundo da vida, os mortos ainda estão vivos em nós mesmos e levantam sua voz por meio de nós de uma maneira que requer esclarecimento e que pode ser esclarecida. (RÜSEN, 2012 p. 139)

Foi possível perceber que o professor de História na práxis da didática da história, trabalha o tempo todo com carências de orientação existenciais que quando confrontadas com os conhecimentos históricos que são apresentados, se reorganizam ou desorganizam nas consciências históricas dos alunos num movimento que não ocorre de maneira espiralada e linear (na analogia da *Bildung* rüseniana), mas em um processo de confronto, por adesões e contrapontos, que precisam passar em certa medida pela intervenção especificamente dirigida ou motivada pelo professor, e em grande medida faz parte do processo de formação histórica dos próprios alunos e alunas. Ao falar do lugar da prática Rüsen diria:

Ela precisa ser trabalhada tão detalhadamente que até um discurso familiar, que influencia profundamente a consciência histórica dos alunos e das alunas, entraria no campo de visão. Trata-se de um nexó psíquico complicado entre as gerações, em que, por assim dizer, os pais, os avôs e bisavôs são parte de uma criança. (...) Não é necessário ser freudiano para considerá-lo significativo. A prática como categoria fundamental da didática da história refere-se a este nexó de vida entre as gerações. (RÜSEN, 2012 p. 139)

Poderia então retornar a um exemplo final dessa mesma aula, em que o professor lembrou os diferentes grupos políticos que disputavam a hegemonia no período Vargas. Na tentativa de demonstrar a multiplicidade de grupos no passado e estabelecer relações entre as disputas atuais, o professor apresentou fontes históricas iconográficas relacionadas a grupos integralistas do Paraná.

PROFESSOR: Plínio Salgado aqui né, esse aqui é no Pilarzinho, Curitiba olha “Fundação do núcleo distrital pilarzinho”, qual é a etnia que tem bastante lá naquela região?

(Alunos ensaiam algumas respostas)

PROFESSOR: Mercês, Pilarzinho e vai bater lá em (linha pequena) e Santa Felicidade.

ALUNOS: Italianos

PROFESSOR: Italianos.

(Alunos comentam a quantidade de pessoas nas fotos e um comentário sobressai)

ALUNO: Cara será que a minha família participou disso?

(...)

O último comentário está relacionado ao fato de que o aluno se refere a parte de sua descendência ligada a imigração italiana. O professor discutiu mais algumas fontes relacionadas a políticas trabalhistas do presidente Vargas e as características da relação de seu governo com os trabalhadores. Relembrou a CLT, e realizou a contextualização da redemocratização, anos 1990, e anos 2000, quando se consolidaram direitos trabalhistas para o trabalhador rural, e discutiu alguns dados sobre as características do trabalho no Brasil atual.

3.3.6 – Validade intersubjetiva como subsídio aos conflitos da práxis: uma estratégia da Didática da História

No dia 11 de novembro, a sala estava com um número reduzido de alunos, devido a participação de grupos dessa turma em um evento do IFPR chamado Flciencias (III Feira de Inovação das Ciências e Engenharias) que ocorreu no Campus de Foz do Iguaçu em 2014. Com a participação de menos alunos o debate tornou-se mais aprofundado com participações mais efetivas de alunos que costumavam participar com frequência das aulas. O que acabou fazendo com que outros alunos, menos falantes, continuassem como expectadores da discussão. É uma característica: alguns alunos e alunas permitem acompanhar o processo de aprendizagem quase que exclusivamente na escrita, pois dificilmente participam das discussões.

Mais ou menos na metade da primeira aula um aluno questiona o professor sobre as características de partidos políticos que disputaram as eleições

presidenciais em 2014. No trecho abaixo estão falando sobre o PSOL (Partido Socialismo e Liberdade):

PROFESSOR: O PSOL não é a extrema-esquerda que diz que essa mesma liberdade vai ser cerceada.

ALUNO: ele, ele, mas eles dizem que querem democratizar a imprensa.

PROFESSOR: O PSOL não está aqui na ponta da esquerda.

ALUNO: Mas eles querem democratizar a imprensa. Eles querem colocar regulação na imprensa.

PROFESSOR: mas essa é uma discussão que está, a discussão dos limites da imprensa. A direita não faz isso porque em geral a imprensa é de direita. Por isso que a direita não faz.

ALUNO: A imprensa é de direita é relativo.

PROFESSOR: pega uma globo, pega uma Sherazade, até o Silvio Santos proibiu ela de dar opinião.

ALUNOS: (risadas)

Os alunos insistiam que a esquerda estava crescendo no Brasil, e o professor continuou apresentando evidências sobre a presença de discursos radicais em vários agrupamentos políticos diferentes e atuais. O professor utilizou exemplos relacionados a direitos civis e a declarações preconceituosas durante os debates eleitorais para a presidência da república. Enquanto isso o aluno que perguntou ao professor sobre a democratização da mídia enquanto lia no próprio celular para outro colega alguma reportagem que evidenciava o seu posicionamento.

A discussão sobre os partidos de esquerda e de direita, e a premissa de oposição que se desenha entre o aluno, que demonstra não gostar das pautas da esquerda, e o professor, que evidencia a existência de discursos radicais em vários grupos políticos encontrou mediação (um mínimo divisor comum) no conceito de liberdade possível dentro da democracia, e nos direitos humanos como um valor referencial com validade intersubjetiva. As discussões continuaram estabelecendo relações entre questões da arquitetura (a partir de fontes iconográficas da arquitetura modernista) e as possibilidades de reunião nos espaços públicos de construções do período democrático anterior ao Golpe de 1964.

3.3.7 – As enunciações como expressão da consciência histórica como pressuposto da didática da História na perspectiva da práxis

As discussões com o professor foram sempre muito enriquecedoras para essa pesquisa. À medida que as semanas passavam eu tinha a impressão de que ficávamos mais a vontade para a realização de discussões sobre os acontecimentos de cada aula e, sobre como as nossas experiências e concepções teóricas poderiam auxiliar na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Discutíamos nos termos da práxis como eu pretendia no início da pesquisa. Discutíamos a teoria confrontada pelos acontecimentos nas aulas, as aulas pensadas a partir da teoria, as respostas dos alunos e alunas como possuidoras de características de elementos da cultura histórica, o momento político e a relação com as enunciações dos alunos e alunas.

Na reunião realizada no dia 11 de novembro, o professor apresentou preocupações relacionadas à intensidade de participação de alguns alunos em detrimento de outros. Suas preocupações estavam relacionadas aos posicionamentos de alguns alunos diante de certos temas e a não participação de outros, a dúvida girava em torno da questão: esses alunos mais participativos representavam a ideia da maioria, ou apenas participavam mais e os demais alunos e alunas se sentiam representados nos diálogos do professor?

Escrevo sobre essa preocupação porque o professor pensava na pesquisa em andamento como uma forma de identificar essa questão e organizar um trabalho em cima disso. A discussão resultou em vários desdobramentos, tanto dessa pesquisa, quanto da própria elaboração da aula.

No trecho abaixo temos um exemplo a partir da transcrição da reunião colaborativa do dia 11 de novembro de 2014

PROFESSOR: Temos que definir, e eu não sei como fazer isso, se através de colegas estudantes, até que ponto um aluno com esse tipo de ideia conservadora, consegue influenciar dentro do âmbito de 25 alunos, da turma. Ou ele está ali expondo sua opinião e a turma é refratária a esse tipo de ideia. Como que a gente vai conseguir isso através de pesquisa? Questionário? Ou talvez a gente pudesse fazer entrevistas com alguns deles, por exemplo, deixando claro para eles que é um trabalho. Para entender se é reflexo da turma? Primeiro, se é reflexo da turma, segundo se é individual, de um, dois, três, quatro alunos? E se esses um, dois, três, quatro alunos conseguem influenciar os outros. Por que uma coisa nós já percebemos, nas aulas, os outros alunos não estão acompanhando as discussões, nesse mesmo ritmo, nessa mesma pegada.

O incômodo do professor estava relacionado ao fato de que alguns poucos alunos participavam muito das aulas, muitas vezes até aprofundando o nível da discussão, mas ao ter lido as respostas dos alunos no anexo III teria percebido que muitos alunos não estavam acompanhando as discussões e, portanto, também não participavam.

A conversa assumiu um tom teórico à medida que debatia com o professor como estavam as discussões dentro do grupo de educação histórica, em relação a aulas de história, principalmente porque não há uma metodologia da didática da História proposta por Rüsen, ou uma única proposta metodológica da educação histórica discutida pelo grupo do LAPEDUH - UFPR. Discutíamos sobre multiperspectividade de acordo com Rüsen e as consequências da teoria da narrativa histórica para a didática da história, sobre a possibilidade de trabalhar diversas fontes, por exemplo. E ainda, os momentos em que esbarrávamos em concepções políticas dos alunos, a medida que a história discutida tornava-se mais recente.

As preocupações principais se davam na possibilidade de que um pequeno grupo de alunos que frequentemente traziam a discussão para o nível da oposição ideológica dualista, passassem a relativizar elementos relacionados à ditadura militar, por exemplo, sobre o sofrimento de pessoas que morreram ou foram torturadas, e impedissem a discussão no sentido de compreensão histórica do período. Estavam envolvidos elementos que iam além da discussão sobre os grupos políticos em oposição, ou a história cronológica da política no período.

Toda a reflexão sobre a didática da história precisa se preocupar com os processos mentais de constituição de sentido. É a própria teoria da História que nos fornece a argumentação necessária à essa compreensão, e ainda, as abordagens possíveis (RÜSEN, 2015 p.249-250). É comum quando nos referimos a didática da História, que o público não especialista julgue que um bom aprendizado em história está relacionado a medida de informações históricas que se consegue guardar. As preocupações da didática da história vão além das questões cognitivas, envolvem também aspectos estéticos de representação do passado no presente, assim como as formas de memorização do passado no presente que se relacionam à política, à ética entre outros aspectos.

O significado extraordinário da dimensão *estética* da constituição histórica de sentido (e não apenas na era das novas mídias ou somente entre crianças e jovens) acaba por ser amiúde marginalizado, embora sua significação dificilmente pudesse ser superestimada. Em comparação com essa situação, a dimensão *política* não fica de fora por uma razão evidente: o estado e a sociedade sempre tiveram interesse em tornar a cultura política útil para o futuro, para as sucessivas gerações, reforçando, assim, os critérios determinantes da legitimação histórica do poder. (RÜSEN, 2015 p. 249-250)

A estratégia didática da escolha do livro “K – Relato de uma busca” ocorreu por levar em consideração elementos geralmente desconsiderados nos materiais didáticos quando tratam da ditadura civil-militar no Brasil. Além de elementos como o sofrimento humano de pessoas envolvidas com o desaparecimento de presos políticos, a permanência de elementos que remetem ao período em forma de homenagem, como nomes de ruas, avenidas, estádios de futebol. A preocupação do professor, portanto, era com a permanência de posicionamentos prévios ao invés de ganhos sobre a compreensão das experiências do passado.

Experiência e interpretação, ao invés do saber. Relativamente ao desempenho cognitivo da consciência histórica recorre-se, com demasiada frequência, ao acervo de saber da disciplina especializada enquanto referência. Para tanto, procede-se a incontáveis reduções e simplificações, sem questionar sua necessidade. O “saber” permanece, assim, como o cerne do que se deve aprender. Temos aqui uma tarefa importante da teoria da história: ela tem de esclarecer à didática da história quanto ao que há de relevante neste saber. Não é uma tarefa assim tão simples quanto possa parecer à primeira vista (e que poderia, com isso, ser facilmente executada). O saber histórico é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano. Experiência e interpretação têm de ser aprendidas enquanto tais. (RÜSEN, 2015 p. 251)

Não seria interessante deixar de pensar na experiência e interpretação para valorizar os acervos do conhecimento, o conteúdo pelo conteúdo. Os sentidos de orientação e as motivações que podem gerar o saber histórico também precisam ser objeto de preocupação da didática da história. Aprender essas quatro operações está relacionado ao que se pretende como formação histórica.

As quatro operações se referem a *percepção ou experiência, interpretação, orientação e motivação*. A discussão ocorreu no sentido de pensarmos juntos como poderíamos aproveitar as aulas seguintes (três encontros até o fim do ano letivo) com reserva técnica para recuperações e reposições de aulas, de maneira que os

alunos pudessem passar por um processo de expansão na qualidade do pensamento e na quantidade de passados discutidos.

O professor apresentou a seguinte ideia durante a nossa conversa

PROFESSOR: Eu estava refletindo sobre isso, por exemplo, se eu tivesse ficado no tema JK, a fonte histórica resolveria o meu problema. Eu poderia pegar um jornal do Lacerda, por exemplo, atacando o JK, a UDN, poderia pegar um outro jornal, uma outra reportagem mais favorável ao PTB, ao PSD ao desenvolvimentismo e fazer a comparação. Agora, olhando as respostas que eles deram aqui (refere-se aos dados analisados sobre o anexo III), parece que eles estão muito necessitados de história recente, principalmente de história política.

Depois dessa discussão o professor e eu debatemos pontos relacionados a produção do professor Bodo von Borries sobre a história sobrecarregada (*burdening history*) e sobre os contextos dessa produção.

PROFESSOR: Por exemplo Thiago, você viu a segunda aula de hoje. Que foi uma aula com imagens, assim, talvez ilustrativas da primeira aula, da discussão do Niemeyer, aquilo que eu acredito, usar o conteúdo histórico para discutir um tema, em geral, um tema político. Eu uso lá, um pouco da cronologia, um pouco de algumas figuras para eles se basearem no tempo, mas acaba caindo, quase todas as aulas acaba caindo num tema mais político. E aí tem essa questão do conteúdo. Eu não sei se eu poderia me categorizar como um professor conteudis(.), que usa o conteúdo para atingir uma determinada discussão, por exemplo, quando eu digo “o Niemeyer faz grandes espaços públicos”, mas porque a partir das frases dele, o que que ele quer? Quer grandes espaços para que a população possa se reunir já que nos espaços privados isso é mais difícil. Então, eu estou usando a frase do Niemeyer para dizer “olha que belo edifício do Niemeyer”, não, eu termino aquilo falando da importância dos espaços públicos.

THIAGO: Se eu fosse dizer o que eu penso disso hoje, assim, a gente está entre uma tradição conteudista que é cobrada no vestibular, porque o vestibular cobra tudo da gente né, por exemplo, pode cair da história antiga até a contemporânea, inclusive como caiu agora tipo “o imperador do reino islâmico da África”. Uma vez que vale cair tudo, que é o conteudismo, mesmo que a gente pegasse o livro didático e trabalhasse ele inteiro pode cair uma coisa que a gente não ensinou.

PROFESSOR: mesmo algo que não está no livro.

THIAGO: E aí o que eu tenho pensado, a partir dessas discussões, por exemplo, o Bodo Von Borries, que não é tão teórico como o Rüsen, mas ele usa a teoria (...) que é um cara que deu aula na escola e depois foi para universidade. E aí ele no texto diz olha, para a construção do império alemão, a expansão da Prússia e tal, resultou na primeira guerra, na segunda vez, nacionalismo e deu a

segunda guerra mundial e agora a gente está em um período que precisa ver o que é. E ele diz assim “desde então temos dado os conteúdos e não fez mal, mas também não sei se fez bem” assim, ele quer dizer, podemos ir mais além, em fazer as pessoas pensarem de maneira mais elaborada. E ele diz ensinar todo o conteúdo não resolve. (...)

A continuação das nossas discussões ocorreu sobre o papel do professor e os limites e possibilidades de suas intervenções. Falamos sobre a forma de organização das próximas aulas e escolhemos juntos que fontes históricas utilizaríamos. O professor utilizou uma analogia muito interessante sobre mostrar para os alunos as narrativas que eles próprios haviam criado no anexo III, segundo a comparação do professor seria como colocar os alunos diante do **espelho** e perceber de que maneira eles estavam pensando.

O professor chegou a conclusão de que no dia 18 de novembro ele faria discussões sobre o período, uma aula com mais elementos expositivos, e que no dia da discussão sobre o livro, como forma de avaliação, antes do debate mostraria para os alunos aquilo que eles haviam dito anteriormente. A escolha das fontes ocorreu com preocupações específicas como a possibilidade de sensibilização para o tema da tortura e os sentidos de orientação pretendidos foram relacionados aos direitos humanos e a sua importância como elemento inegociável para a vida em sociedade e mediação de possíveis conflitos, inclusive os conflitos políticos.

Uma das experiências importantes nessa segunda etapa da pesquisa foi, justamente, o caráter colaborativo do trabalho. As análises, interpretações e compreensões das enunciações dos discentes, assim como das nossas enunciações, escolhas e atitudes foram realizadas coletivamente, e os desdobramentos dessas análises eram levados em consideração para a elaboração das aulas seguintes. Esse tipo de trabalho colaborativo influenciou na forma como nos relacionávamos com a própria teoria.

3.3.8 – Conteúdos históricos: ampliação quantitativa e qualitativa da experiência como pressuposto da Didática da História

No dia 18 de novembro, antes de entrarmos na sala de aula, o professor que eu acompanhava perguntou ao colega de trabalho que saía da sala se estava tudo bem. O professor de sociologia que deu as duas aulas anteriores, saiu da sala e se

queixou para nós, disse que havia trabalhado com um documentário sobre as “jornadas de junho de 2013”, mas os alunos já tinham uma opinião formada e não estavam dispostos a ouvir. O professor que eu acompanhava entrou na sala comentando que estava sendo uma experiência interessante participar da pesquisa.

Os alunos conversavam sobre relacionamentos entre colegas e davam risadas. Alguns alunos brincaram com o professor fazendo relação entre a camisa que ele estava vestindo e o período estudado em História. O professor riu e brincou com os alunos enquanto preparava o material que seria utilizado na aula. Um aluno se comportou de maneira ríspida com outro aluno que era bastante introspectivo, percebeu que eu estava olhando e passou a se comportar de maneira mais polida com o colega. Esses elementos demonstram um pouco dos dia a dia da sala de aula, assim como algumas possibilidades de contaminação do ambiente pela presença do pesquisador.

O professor colocou uma série de nomes, conceitos relacionados ao tema da ditadura militar e propôs aos alunos que eles organizassem esses elementos. A ideia do exercício era colocar em ordem e explicar:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1) LINHA DURA | 12) RIO-CENTRO |
| 2) AI-5 | 13) ELBRICK |
| 3) ANISTIA | 14) MR- 8 |
| 4) HERZOG | 15) PLURIPARTIDARISMO |
| 5) GUERRILHA DO ARAGUAIA | 16) COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE |
| 6) ARENA E MDB | 17) MALUF E TANCREDO |
| 7) RODA VIVA | 18) GABEIRA |
| 8) OPERAÇÃO CONDOR | 19) PND. |
| 9) IGREJA, EMPRESARIADO, EXÉRCITO | |
| 10) REFORMA DE BASE | (Anotações do caderno de campo) |
| 11) DOPS | |

O professor alertou aos alunos e alunas que não havia pegadinha, mas eram todos casos relacionados ao tema geral “Do golpe de 64 a Redemocratização”. Comentou com os alunos que era o segundo ou terceiro ano que ele utilizava essa forma de dar início ao tema. Disse que geralmente os alunos acham que já sabem o tema da ditadura e da redemocratização, inclusive porque possuem posicionamentos políticos referentes a determinadas questões, mas que era importante perceber que se tratava de um conteúdo muito amplo e complexo que era necessário aprofundar os conhecimentos a respeito desse passado.

Os alunos sentiram dificuldade de realizar a atividade e perguntam como colocar em ordem questões que não são fatos históricos. O professor explicou que

algumas questões eram contextos mais amplos e não apenas fatos históricos. Um aluno perguntou se “eleições de 2014” era um fato histórico. Em seguida os alunos passaram a se questionar porque eles não sabiam nada sobre algumas das questões que estavam no quadro.

Um aluno apresentou o posicionamento de que não tem como saber sobre a ditadura porque havia **dois lados em oposição** e um tentava provar que o outro estava errado. O professor respondeu o aluno falando sobre características da produção do conhecimento histórico. Citou exemplos relacionados às mudanças na historiografia sobre o tema do “Contestado” e sobre que fontes alguns estudos principais utilizaram. Comentou também sobre os perigos de determinadas relativizações e sobre o revisionismo histórico. Os exemplos foram bastante consistentes e os alunos pareciam ter compreendido o que o professor dissera.

PROFESSOR: Eu coloquei vários temas de ditadura para que possamos pensar, nessa que é uma das últimas aulas relacionadas ao conteúdo, o que que você entende ou o que que você já conhece de ditadura militar brasileira, além do período de 21 anos, além de cinco ditadores militares. (...) Segundo Thomas Skidmore, um historiador brasilianista, norte americano. Na ditadura militar, os historiadores brasileiros eram impedidos de ter acesso a algumas fontes, mas historiadores americanos podiam. Entre eles, o Thomas Skidmore. E ele diz em seu livro que é “De Castelo a Tancredo” que essa sucessão de militares, eles acreditavam que passando de ditador para ditador dava uma sensação de democracia, para quem visse o Brasil de fora. Vocês perceberam que há uma incoerência? Uma ditadura que tem eleições para ditador de 5 em 5 anos.

A partir desse momento o professor deu início ao que chamou de “uma quebra de mitos sobre a ditadura”. O professor estabeleceu diálogos com ideias comuns sobre a ditadura militar e apresentou evidências sobre estudos que apontam o contrário daquilo que muitas vezes faz parte de uma cultura histórica relacionada à ditadura. Um dos exemplos é sobre a inexistência da corrupção no período.

A aula desse dia também ocorreu com o diálogo entre professor e alunos, mas o fato de os alunos terem visto e percebido que havia vários elementos desconhecidos, a turma acabou demonstrando um comportamento mais silencioso do que normalmente ocorria. Um exemplo desse silêncio foi quando o professor aprofundou, através da sua própria narrativa, as diferentes vertentes que existiam dentro da igreja católica durante o período discutido. A narrativa do professor sobre

as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), sobre a existência da Teologia da Libertação, e sobre as perseguições a pessoas ligadas a própria igreja pareceu ser um elemento desconhecido pelos alunos antes dessas aulas.

De acordo com Rüsen, o processo da formação histórica (*Bildung*) é perceptível por ampliações da qualidade do pensamento, assim como da quantidade dos conhecimentos históricos que darão subsídio a formas de pensamento mais complexas e elaboradas. A *Bildung* normalmente é ilustrada com um formato espiral.

Além dessa necessidade da ampliação dos conhecimentos Rüsen indica que se leve em consideração a trama pública em que essas relações de ensino e aprendizagem ocorrem. Com base nessas compreensões o professor e eu discutimos e decidimos que seria importante fazer uma aula com momentos expositivos mais frequentes, pois as opiniões relacionadas à política no presente poderiam estar atrapalhando os próprios alunos de ampliarem suas formas de pensamento a respeito dos conteúdos das aulas e de suas relações com o tempo presente.

Depois da aula o professor e eu fizemos mais uma reunião, a última antes da intervenção pensada por nós dois como uma “aula de história dirigida às consciências históricas dos alunos de maneira especificamente motivada”.

3.3.9 – Trama pública⁵¹ e didática da história: a práxis, os enunciados da consciência histórica e suas características responsivas e responsáveis

O início da nossa reunião seria apenas para lembrar algumas coisas que já havíamos combinado para a aula do dia 25 de novembro e para perguntar ao professor se havia alguma outra coisa que ele gostaria de discutir. O professor então

⁵¹ Sobre o conceito “trama pública” ver (RÜSEN, 2014 p. 107 – 108). Todo o subítm do livro trata sobre as funções orientadoras da memorização histórica, a multiplicidade das interações sociais é uma ideia chave a essa compreensão. Não se deve confundir com o conceito “contextualização” presente nos documentos que dão parâmetros e orientação à Educação Básica brasileira. O conceito “contextualização” está relacionado a aprendizagem situada em contextos de trabalho. O conceito “trama pública” discutido por Rüsen é muito mais amplo, pois leva em consideração as disputas políticas, econômicas, culturais, memórias familiares, movimentos intrapsíquicos, discursos do campo dos media, enfim, toda a polifonia das narrativas que compõem a Cultura Histórica. “Instrutivo, nesse contexto, é o fato de que a questão da memorização cultural também desempenha um papel especial no debate atual em torno do liberalismo e do comunitarismo como teorias concorrentes da esfera pública de cunho político e da sociedade civil. O que está em questão nesses debates é o significado de uma infraestrutura comunicativa das formas de vida modernas e a possibilidade de sua continuidade em vista de uma sociedade atual que se questiona. (...)” (RÜSEN, 2014 p. 107 nota 23)

me perguntou se eu já havia registrado alguma coisa relacionada ao contexto político e os reflexos disso nas aulas.

PROFESSOR: É eu não sei se vale a pena fazer um comentário sobre o contexto. Você lembra se foi citado já aí? Porque no caso dessa turma, o contexto político de 2014, que envolveu eleições presidenciais, no caso do segundo turno de forma especial entre o PSDB e o PT, isso gerou na turma discussões um pouco mais acaloradas. E foi necessário repensar dos conteúdos que exatamente seriam dados nesse final de ano. Que é a república populista, que é o governo Vargas, a discussão entre intervencionismo e liberalismo, ditadura militar e nós tivemos que, eu tive que tomar um certo cuidado para não radicalizar ainda mais as posições. Eu acho que esse choque que aconteceu no contexto fora da escola, e que é muito legal que eles tragam isso para dentro da sala de aula, mas que nas aulas de história, e provavelmente nas aulas de outras disciplinas de humanas, podem ter ficado mais delicadas determinadas discussões. Que extrapolavam o campo da análise histórica ou sociológica e acabavam no campo da política partidária. Então eu acho que de repente, vale a pena registrar que houve esse momento e que a gente teve que repensar, no caso dessa turma, formas de não cair em discussões partidárias e ao mesmo tempo não fazer com que houvesse um emparedamento de posições. Que tornassem pouco permeável a relação entre conteúdo, professor e aluno.

O registro realizado pelo professor estava relacionado ao fato de que as discussões que apareciam nas aulas, muitas vezes dialogavam indiretamente com posicionamentos demonstrados pelos alunos em redes sociais de maneira muito mais objetiva. Um dos exemplos que poderíamos citar se refere a aula em que o professor falava do desenvolvimentismo da década de 1950, sobretudo do governo JK, e ao professor enunciar “plano de desenvolvimento econômico”, um aluno enunciou em resposta “o famoso PAC”⁵² e deu risada com outro colega que geralmente partilhava de suas opiniões. Esses elementos podem ser evidências de quanto há uma vivacidade nas relações entre as consciências históricas e, ainda, o quanto as enunciações relacionadas ao passado podem desencadear processos responsivos e responsáveis na teia comunicativa em que a narrativa do professor e as atitudes responsivas e responsáveis se estabelecem.

⁵² Refere-se ao Programa de Aceleração do Crescimento, lançado em 2007 pelo Governo Federal, mais conhecido como PAC, e muito provavelmente aos desdobramentos do programa, como o PAC 2, lançado em 2010.

Essa complexidade envolve aspectos da cultura histórica como discutida por Rüsen. Os elementos políticos da cultura histórica estão presentes durante o processo de aprendizagem assim como elementos religiosos, estéticos, cognitivos e morais.

Instrutivo, nesse contexto, é o fato de que a questão da memorização cultural também desempenha um papel especial no debate atual em torno do liberalismo e do comunitarismo como teorias concorrentes da esfera pública de cunho político e da sociedade civil. O que está em questão nesses debates é o significado de uma infraestrutura comunicativa das formas de vida modernas e a possibilidade de sua continuidade em vista de uma sociedade atual que se questiona. (...) (RÜSEN, 2014 p. 107 nota 23)

Quando a preocupação é o conteúdo, dar conta do conteúdo para exames de seleção, por exemplo, não haveria espaço para trabalhar esses elementos que fazem parte das aulas. Quando se leva em consideração a aprendizagem dos alunos e alunas, ao invés das formas de ensinar, a história é pensada e trabalhada levando em consideração a aprendizagem e vivacidade do passado no presente.

Ainda na relação com essas questões nós discutimos os resultados das pesquisas realizadas em 2013 (sobre a geração “criado-mudo”) e a forma como deveríamos elaborar as perguntas para o anexo IV. A ideia geral era elaborar perguntas que não evidenciassem a existência de uma possível oposição. O professor também comentou que a experiência da leitura do livro “K – Relato de uma busca” estava surtindo efeitos considerados por ele muito interessantes nas turmas em geral (além da turma I3, o professor desenvolvia o mesmo trabalho com mais três turmas de terceiro ano do Ensino Médio).

Depois desse registro nós passamos a discutir como elaboraríamos uma ferramenta final da pesquisa, ideia que já tinha sido discutida também com a orientadora da pesquisa. Além de uma reorganização geral da ferramenta do anexo III inserimos uma pergunta relacionada à experiência com a leitura dos livros nas aulas de história. Os resultados dessa reunião se concretizaram na ferramenta de pesquisa citada (anexo IV).

3.3.10 – Análise da aula dirigida⁵³ às consciências de maneira especificamente motivada: relações entre estratégias didáticas e a constituição de categorias de análise do pensamento histórico

A aula do dia 25 de novembro de 2014, foi preparada pelo professor que eu observava, porém foi discutida amplamente nas reuniões colaborativas das semanas anteriores. Foi possível perceber ao longo da trajetória de pesquisa que tanto eu, como pesquisador, quanto o professor como profissional que possibilitou o encaminhamento do projeto, estávamos influenciados pelas leituras dos textos, pelas discussões, e pela relação estabelecida com as aulas dentro desse processo.

Um exemplo possível desse processo pode ser pensado a partir da escolha do professor sobre a forma de iniciar essa aula. Na reunião do dia 18 de novembro ele propôs que gostaria de mostrar as respostas dos alunos relacionadas ao anexo III para que os próprios alunos enxergassem suas próprias ideias como se eles se olhassem no **espelho**.

Nesse sentido é que a aula foi organizada, de maneira a levar em consideração os seres humanos do passado, e ainda a forma como os alunos e alunas poucas semanas antes, falaram sobre esses passados e sujeitos. Pensávamos que o confronto entre as protonarrativas dos alunos, as aulas anteriores e a leitura do livro poderia resultar em novas narrativas mais elaboradas, que demonstrassem a ideia de aprendizagem histórica na perspectiva da práxis que estávamos discutindo.

As discussões sobre essa aula estão mais detalhadas, uma vez que funcionou como avaliação para o professor e, ao mesmo tempo, como possibilidade de perceber expansões quantitativas e qualitativas do pensamento histórico dos alunos que participaram da pesquisa.

No começo da aula o professor apresentou o que havia planejado e dialogou sobre algumas possibilidades de encaminhamento.

PROFESSOR: Chegamos ao nosso último encontro de aula, ta? Estou recolhendo o relatório, tem um ponto de participação, tem um

⁵³ O capítulo 3 do livro “Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas” (2012), pode ser lido como uma articulação da teoria da história de Rüsen pensada de maneira específica as relações de ensinar e aprender em História. O capítulo possui citações de estudos alemães envolvendo situações de sala de aula. No item 8 do capítulo “Uma pragmática da aprendizagem histórica”, o autor realiza a seguinte pergunta: “O que significa, então, dirigir-se a consciência histórica de maneira especificamente motivada?” As pesquisas realizadas nessa tese foram influenciadas por alguns dos questionamentos propostos nesse capítulo. A articulação metodológica de uma “aula dirigida às consciências histórica de maneira especificamente motivada” está relacionada a essa pergunta realizada por Rüsen (2012, p. 111).

ponto do trabalho realizado com a Camila (estagiária), e aí tem a nota do debate, tá? A ideia original é: se o debate for um debate rico a partir da obra, dispensaria a prova, mas isso depende do grupo. Então não adianta um ou dois, como eu estava comentando com alguns alunos, um ou dois ficar falando e os outros só escutando. É um debate para a turma. Então, não sei se vocês lembram, algumas aulas atrás o professor Thiago aplicou um questionário que vocês responderam 3 perguntas (...) Vocês não colocaram nome, então tudo que nós apresentarmos aqui não sabemos quem escreveu, nós apenas transcrevemos o que vocês responderam nas perguntas. Então nós vamos começar a discussão do livro “K – Relato de uma busca” pela terceira questão da pesquisa do Thiago. (...) Foram respostas que nos chamaram muito a atenção pela participação da turma. (...) E aí nos selecionamos algumas, acho que é uma experiência diferente (...) como professor, como para vocês como alunos.

Os alunos inicialmente demonstraram curiosidades a respeito das respostas. Queriam saber se era só daquela turma ou se haviam respostas de outras turmas. O professor aos poucos esclarecia as questões dos alunos.

ALUNA: as respostas tem de mais alguma turma ou só da nossa turma.

PROFESSOR: Só da turma de vocês quem participou desse trabalho. O professor Thiago optou pelo I3. Então algumas das resposta que nós conseguimos selecionar na pesquisa foram (pensem que isso foi mais de trinta dias atrás)

O professor então passou a mostrar para os alunos as respostas. As protonarrativas que foram lidas pelo professor foram: 15 – 16 – 10 – 17 – 19 – 21 – 12 – 6 (de acordo com a numeração das respostas nos níveis que discutem os resultados apreendidos no anexo III).

PROFESSOR: Assim, quando eu e o Thiago pegamos as respostas e passamos a tentar interpretar claro que algumas chamaram muito a nossa atenção, talvez da mesma forma que vocês. Não sei se já passaram pela experiência de ler o que vocês mesmos escreveram. Aqui a gente tentou transcrever tudo como estava no papel. É a ideia e o estudo do Thiago passa pela tentativa de percepção da literatura, porque eu trabalho com os livros e isso é uma das coisas que chamou a atenção do Thiago, a tentativa de abrir uma porta entre a situação atual e de que forma que a literatura te joga para um outro contexto, ou seja, a literatura como porta de entrada para um outro período. Então a ideia é fazer com que vocês no coletivo tivessem uma amostra de como a turma percebe o período.

A aula que seguiu a partir dessa introdução foi pautada no diálogo entre a fonte histórica representada pelo livro “K – Relato de uma busca”, além de fontes históricas jornalísticas (notícias relacionadas ao trabalho da Comissão Nacional da

Verdade) no que se relaciona a “Casa da Morte”⁵⁴ em Petrópolis e pessoas que estiveram na casa, ou como torturadores ou como torturados. Além disso, o professor utilizou fontes-canções do período.

O primeiro momento da aula foi pautado na leitura das protonarrativas, o segundo momento, o trabalho com as fontes históricas de jornais, em seguida o trabalho com as fontes-canções, para então entrarmos na discussão relacionada ao livro especificamente. As intervenções dos alunos foram categorizadas de acordo com as discussões que possibilitaram perceber a aprendizagem histórica na pesquisa de 2013, assim como novas categorias discutidas com a partir dos últimos dados levantados. As categorias básicas, portanto, são: mudança, expansão da intersubjetividade e motivação; com o complemento das categorias desenvolvidas a partir das análises das respostas do anexo III. A ordem que as narrativas dos alunos foram transcritas também segue a ordem em que os enunciados emergiram durante a aula. As transcrições completas encontram-se arquivadas conforme a metodologia já descrita anteriormente.

A primeira intervenção dos alunos reforçou uma das categorias relacionadas as análises das respostas da pergunta 3 do anexo III, trata-se de um confronto entre **narrativa escolar e cultura histórica familiar**.

ALUNO 1: Acho que deu pra perceber por exemplo as diferenças de interpretação, por exemplo o meu pai e o meu avô, ele acha que a ditadura foi boa, já o meu pai é, não só o meu avô, mas outras pessoas da época dele tem a mesma visão sobre a ditadura militar. Em geral as pessoas que nasceram nos anos 70, ou viveram uma parte elas tem visão. Por isso que é difícil porque dá esse contraste. É você ouvir pessoas que eram adultos e pessoas que eram jovens naquela época. Pra você tentar parametrizar não nessa perspectiva histórica, mas perspectiva ideológica. Até que ponto a ditadura pode ter sido boa, ou até que ponto foi ruim. Ai você analisa as duas visões que tem muita carga ideológica e tem problemas para analisar a ditadura. Foi que muita gente quis dizer.

ALUNO 2: Acho que um pouco da divergência que por um lado tem resposta, que parece que a pessoa é de um lado, ah isso foi bom pra caramba e tal, e por outro foi horrível, nunca mais quero. Muita gente mostrou que é difícil, mas eu acho que depende muito do cara que viveu a ditadura inteira ou o cara que era jovem. Ao menos para quem não conhece, mas eu conheço gente que foi só jovem na ditadura, e outros que viveram a ditadura inteira e eles tem a mesma opinião assim. Acho que varia da situação da pessoa da época e tal.

⁵⁴ A “casa da morte” foi um espaço clandestino de repressão, tortura e assassinato durante a ditadura civil-militar (1964 – 1985). Alguns capítulos da fonte literária em questão narram possíveis fatos que ocorreram na casa.

ALUNO 3: classe social

ALUNO: meu avô analisou do ponto de vista da classe baixa, porque ele conseguiu, ele veio do interior

Por outro lado é interessante perceber que nessas falas há elementos mais elaborados do que no momento anterior. Mesmo que reforcem a existência desse confronto, eles levaram em consideração outros âmbitos da vida humana que de acordo com as suas compreensões, poderiam influenciar na percepção sobre essa experiência. Enunciações que se referem à ideologia, classe social ou a vida no interior como questões que potencialmente gerariam interferências. A fala do professor demonstra o momento inicial da aula que seguiu.

PROFESSOR: Quando comecei a conversar com o Thiago sobre a obra escolhida para o quarto bimestre, a ideia foi com um pouco do que estava no questionário eu já vinha percebendo antes do terceiro e quarto bimestre. Falei Thiago, a gente está precisando de um livro de ditadura que tente fazer com que o aluno que não viveu, tente perceber um pouco o que era viver em um período ditatorial. E aí o Thiago, acho que foi muito, porque eu conheci o livro um mês antes de passar para vocês. Acho que foi um achado, duas coisas, uma que é um livro super atual de 2014 pelos editoriais e que atingiu, do meu ponto de vista, abriu essa porta para algo que é difícil. E ainda tem uma leitura que flui. Então essa preocupação do professor de História como aquele que tem como função discutir com um grupo, extremamente qualificado, vocês estão fechando o que a gente chama de educação básica, o Instituto está devolvendo para a sociedade um cidadão, qualquer escola de Ensino Médio faz isso. E esse cidadão tem que estar apto a entender e a discutir as diferentes variações de ideias dos vários grupos que formam a sociedade.

Um aluno indagou o professor a respeito das outras respostas. A impressão era que o aluno não identificou a sua resposta e queria saber os motivos que teriam deixado de fora. O professor então respondeu:

PROFESSOR: ou elas trazem uma cultura da escola, nós colocamos a premissa dos direitos humanos. A partir dos direitos humanos a ditadura tem uma premissa. Como historiador eu me posiciono pelos direitos humanos, portanto eu vejo a ditadura de um jeito. Eu tiro a questão ideológica e vou analisar pelos direitos humanos. Para mim não interessa se é uma ditadura de esquerda ou de direita, eu olho pelos direitos humanos. E aí algumas respostas passaram bem isso. Na escola eu vejo uma coisa e na família eu vejo outra. E tenho que entender que esses grupos pensam diferente. E aí eu deixei como última a tentativa de, um dos colegas respondeu isso de forma bem interessante, eu sei que minha família pensa de um jeito, eu sei que na escola é de outro. Eu mesmo tenho que pensar sobre isso e criar uma opinião. O aluno tem que perceber essa diversidade e pensar a respeito dessas opiniões e conversar. (...) Veja que nessa resposta o

aluno fez relação com a guerra fria, chamou de ditadura civil-militar, vejam esses são elementos normalmente da escola, não da cultura familiar. (lê a resposta completa). Uma frase bem construída, mas eu tinha destacado o outro lado. Olha aqui o aluno analisa, a direita conservadora apoiou o regime, mas não criminalizou, essa direita combatia elementos marxistas, mas também não endeusou.

Aluno: só contou como foi

Professor: em uma análise interessante. (uma pausa relacionada a interrupção da aula) Retoma com a leitura da resposta 1.

Depois de realizar a leitura da resposta número 1, o professor deu encaminhamentos ao trabalho de análise das fontes históricas retiradas de jornais no ano de 2014. Os alunos se revezavam na leitura das fontes. Como as aulas era divididas pelo intervalo da manhã o professor interrompeu a aula para retomar quinze minutos mais tarde. As anotações do caderno de campo evidenciam um pouco da vivacidade característica da escola.

Obs. THIAGO: Estamos no intervalo da aula e eu continuo gravando... um aluno vem perguntar sobre a pesquisa. Alguns alunos continuam reconhecendo suas respostas e conversam sobre a minha pesquisa. O professor testa as músicas que trabalhará como fontes. Uma aluna comenta durante o intervalo que durante as eleições os seus pais discutiram sobre as possibilidades de retorno ou não da ditadura. O pai e a mãe estudaram na mesma faculdade e o pai é de ciências sociais. A aluna diz que “viver ou não viver” parece uma saída mais fácil. O professor explicou algumas questões e ela comenta coisas que leu sobre Ana Rosa Kucinski. (Anotações realizadas no caderno de campo)

Cerca de quinze minutos depois o professor retoma a aula com a turma. A discussão relacionada às fontes-canções foram bem pontuais. O professor fez uma apresentação da canção “Acorda amor”, composição de Chico Buarque. Porém, foi no debate a partir do livro que as enunciações chamaram mais atenção.

O início da discussão ocorreu com o professor dirigindo a palavra a alguns alunos para não correr o risco de que as manifestações ficassem restritas ao grupo mais participativo.

PROFESSOR: Carol, você leu o livro? O que achou?

ALUNA: Tenso. Tenso, mas é um pouco do que a gente já tinha discutido. Que pela escola e pelo que meu avô falava. O meu avô tinha a mesma visão do Willian que a ditadura pode ser boa, mas que por mais que fosse boa ele não queria viver novamente. Eu não convivi muito com ele, mas a minha mãe me contava que aconteciam umas coisas que eu estava lendo no livro. E o meu avô teve um

amigo que viveu uma situação parecida com o pai que procura a filha, mas ele acho que era a esposa. Então meio que eu já tinha uma noção **Mas ao ler o livro a gente se coloca meio no lugar, percebe que é pior do que eu imaginava.** Mas a visão da escola assim, não sei, eu já esperava na minha visão eu meio que esperava que ela fosse morrer.

A aluna iniciou a resposta reforçando algumas impressões anteriores entre a escola e a família. Porém, demonstrou que ao realizar a leitura era como se assumisse o lugar dos envolvidos. E, que isso demonstrava que seria **pior do que havia imaginado**, mesmo dizendo que já imaginava anteriormente o destino dos personagens.

Outro elemento que merece destaque está relacionado a **expansão da intersubjetividade** em uma relação alteritária com elementos que dificilmente aparecem nas aulas de história. A dimensão do sofrimento humano como categoria histórica.

PROFESSOR: Aline, eu vi você lendo o livro, várias vezes. O que mais tocou você?

ALUNA: A policia militar esconder o que eles faziam e as pessoas sofriam muito por isso. E eu fiquei bastante indignada com as histórias contadas e aha não sei. Partes que o pai da menina saia atrás. Aí ele conseguia ajuda e a ajuda já não era. Era falsa. Era enganado, isso me deixou muito indignada. Que por mais que algumas pessoas achassem que tinham uma certa liberdade, na verdade não tinham. Eram enganados por um poder maior.

VINÍCIUS: duas coisas que dentro da sala de aula para os professores eu acho que é difícil. Primeiro mostrar, não mostrar, por exemplo, **o lado do pai buscando a filha.** Por exemplo, nas aulas de história a gente vê pessoas foram mortas, pessoas foram torturadas, alguns sumiram e tal, só que o que isso traz para a família? Eu acho que o livro mostra isso. **Eu aprendi mais foi com esse sofrimento do pai.** E é isso assim.

Para Rüsen toda relação do agir é confrontada pela dimensão do sofrimento que é muitas vezes desconsiderada pela maioria das teorias. Pode-se observar a categoria do sofrimento como uma das categorias fundamentais da compreensão histórica e, portanto, da consciência histórica.

Sufrimento à base da interpretação. Na atividade de constituição de sentido pela consciência histórica estão presentes dois elementos: um momento constitutivo do sofrer – as coisas do mundo próprio não acontecem como deviam – e, simultaneamente, um momento constitutivo da liberdade – eu me reaproprio das coisas do meu mundo, interpretativamente e por meio do leme da significância previamente dada, de modo a poder controlar o curso da minha vida segundo critérios que valham como meus.

Se esse controle pode ser realmente alcançado, é uma pergunta aberta. No entanto: do sofrimento da experiência se desprende a centelha do sentido de poder ser de outra forma. Isso soa mais idealista do que está aqui concebido e não corresponde inteiramente à situação concreta da consciência histórica humana. (RÜSEN, 2015 p.55)

Os elementos destacados nas respostas dos alunos e alunas podem ser considerados evidências representativas para a comprovação de uma teoria. Assim como podem servir de evidências que podem ser aproximadas de uma teoria que o próprio autor assume que “soa idealista” (RÜSEN, 2015 p.55), mas trata-se de uma transcrição de um momento concreto da relação de ensino e aprendizagem histórica, tal como Rüsen recomendara aos pesquisadores.

A fala que segue possibilita visualizar a identificação com o sofrimento dos sujeitos no passado através de uma análise que ocorre a partir do presente e se relaciona com expectativas sobre o futuro. É uma fala que pode ser categorizada como **expansão da intersubjetividade**.

Eduardo: igual ele falou, quando você lê você já sabe o destino da filha dele, você sabe que não vão achar esses corpos, mas você fica tocado, por exemplo, com a busca do pai, de se agarrar com a esperança e buscar qualquer ponto de informação. É muitas vezes a ajuda era só uma manipulação, uma forma de extorquir ele. **Então, faz você entrar nesse sofrimento, se colocar nessa situação é uma visão difícil de ter na escola. Aqui você aprende o contexto histórico. Você sabe que aquilo ocorreu. Mas quando você observa pelos olhos de um pai, um dia provavelmente eu vou ser um pai também. E você vivenciar essa situação, você consegue abrir os olhos para o que aconteceu por esse lado emocional.** Mesmo que essa não seja a principal questão do livro, é o que pega você na leitura. É o que faz ler mais. E também, claro, é sempre bom se aprofundar nesse contexto histórico. Ainda mais se você gosta de história.

Um dos elementos esperados pelo professor e pelo pesquisador fazia referência a possibilidades de sensibilização dos alunos com relação a problemas ocorridos no passado que superam as divergências ideológicas, por exemplo, a tortura. A ideia básica era que na análise das respostas dos alunos a respeito do tema, poucas enunciações evidenciavam uma relação intersubjetiva com os sujeitos do passado. A fala do professor no trecho de apresentação da aula evidenciava uma preocupação específica, para além de questões ideológicas entre direita e esquerda, por exemplo, havia uma dimensão maior do que a oposição ideológica.

PROFESSOR: A partir dos direitos humanos a ditadura tem uma premissa. Como historiador eu me posiciono pelos direitos humanos, portanto eu vejo a ditadura de um jeito. Eu tiro a questão ideológica e vou analisar pelos **direitos humanos**. Para mim não interessa se é uma ditadura de esquerda ou de direita, eu olho pelos direitos humanos.

Esse também foi um dos elementos discutidos nos momentos das reuniões da pesquisa colaborativa, assim como também é um ponto importante em relação ao referencial teórico discutido nessa tese. Nas discussões de Rüsen a respeito de uma didática da história humanista, por exemplo, parte-se do princípio de que a escola é um espaço da diversidade cultural do mundo vivo dos estudantes, concretamente, a sala de aula como espaço privilegiado para essa perspectiva de discussão.

Os estudantes vivem suas vidas em contextos sociais onde a diferença cultural desempenha um papel enorme e, ainda não encontrou, de modo geral, sua forma de aceitação apropriada. Eles devem entrar em acordo com esta forma nas várias dimensões de suas vidas. Sua consciência histórica deve integrar esta variedade numa perspectiva temporal coerente, dentro da qual suas identidades históricas adquirem particularidades pessoais e sociais. Ao mesmo tempo, a alteridade pode encontrar um espaço para a aceitação. (RÜSEN, 2015b p.30)

A questão aqui é que nem sempre os alunos alteram a forma de compreensão do passado no presente. Existem vários elementos envolvidos da dinâmica complexa do interagir comunicativo da sala de aula. Vejamos mais duas intervenções dos alunos

LORENZO: Tipo eu acho assim normal. Eu já tinha visto, parece que tem um filme com atores da Globo que é mais ou menos a mesma história que ela, o filho dela some, ela vai correndo atrás. Então é mais ou menos a mesma história, deve ter acontecido com muitos pais. Tipo, meio padrão, buscar ajuda, correr atrás, não conseguir, daí tem um cara que diz eu vou ajudar, mas você chega pra conversar com o cara e ele não pode mais. Ele viu que se ajudasse ia dar merda. Então acho que pra mim não foi nada diferente assim do que eu já imaginava. Só que aí eu tenho um ponto de vista diferente. Aí é o ponto de vista de uma pessoa que foi afetada pela ditadura né. Eu já conheço a parte de quem não teve contato com essa parte, que não foi perseguido, que tipo a ditadura foi um período normal. Eu tendo mais para o lado da minha família, do que eles vivenciaram assim. Eu não tenho contato de relatos pessoais de pessoas que sofreram. Eu sei que aconteceu, obviamente, mas não é uma coisa com a qual eu me identifico.

Essa intervenção foi dada por um aluno extremamente participativo durante as aulas. Não temos garantia que ele tenha realizado a leitura do livro, mas a sua

participação ocorreu no intuito de comprovar essa leitura. No entanto, mesmo depois do processo de intervenção do professor e das discussões anteriores, o aluno reforçou o posicionamento que opõe a narrativa da escola à narrativa familiar sobre o tema.

KAYO: Eu acho que historicamente o livro não trouxe tanta coisa nova. Mas esse não é o objetivo dele. O objetivo é mostrar a história do pai, que procura a filha e ele conseguiu construir isso de uma forma bem didática. Porque todo mundo comentou isso, que foi isso que chamou a atenção no livro. Só que eu acho que um diferencial do livro foram as cartas que ele foi colocando. Porque a história ela é linear, mas a partir do momento que essas cartas aparecem meio que quebra essa linearidade, e você percebe que são recortes históricos e em relação com a história principal, mas faz parte de todo o contexto do regime. Então as cartas foi o que fez diferença e chamou a atenção.

Nas palavras de Rüsen “O que se faz aqui é abrir-lhes espaços motivacionais com base na compreensão histórica e não prescrever-lhes motivações” (RÜSEN, 2014 p. 189), uma vez que estão envolvidos aspectos existenciais. Nesse caso o aluno estabeleceu relações entre histórias menores que fazem parte de um contexto mais amplo, reconhecendo que o livro colocou novas possibilidades de compreensão desse contexto mais amplo. Ainda que sua intervenção pareça não assumir os posicionamentos esperados inicialmente. Nas propostas da didática humanista de Rüsen alerta

Deixe-me repetir o fato: os estudantes já vivem no contexto social de uma sociedade civil. Ela organiza a vida de seus membros de acordo com algumas regras universais e valores básicos, os quais permitem e garantem o individualismo como uma questão relativa ao ser diferente. A educação histórica na escola deve apresentar esta forma de vida como resultado de um processo histórico de longa duração. Este pode ser caracterizado como um processo de humanização do homem. (RÜSEN, 2015b p.31)

Aqui aparece uma questão que também foi discutida nas reuniões colaborativas: os sentidos de orientação não podem ser fechados, e mesmo avaliados apenas de acordo com a intervenção do professor. Os alunos e alunas já se relacionam com elementos da cultura histórica, e isso resulta em posicionamentos com relação aos vários âmbitos, tais como política e a estética (pensando em posicionamentos políticos, ou questões como gosto ou beleza). A forma como se relacionam com a história como conhecimento, também é influenciada por essas outras dimensões da cultura histórica, e em grande parte os

discentes são caudatários de elementos presentes na história familiar. Em relação à ciência da história isso seria o que o autor chamou de “Excurso: liberdade e contingência”.

Nesse posicionamento transversal da consciência constituidora de sentido, com respeito às circunstâncias de vida respectiva, previamente dadas, enraíza-se o que chama usualmente de ‘liberdade’. Pensa-se aqui no fato antropológicamente basilar, de que todos os homens demandam conformar as circunstâncias de sua vida de acordo com critérios que lhes pareçam sensatos. Eles querem considerar suas vidas como próprias e conformá-las praticamente. Sem esse sentido próprio, essa ‘obstinação’ da cultura humana não se teriam as experiências da contingência e da carência de interpretação dela decorrente. (RÜSEN, 2015 p. 54-55)

Por outro lado, são justamente essas carências que podem dar início aos trabalhos de intervenção dos professores que retomam então, a partir disso, o processo de produção de conhecimento com as preocupações da didática da história presentes na matriz disciplinar da ciência. O processo de aprendizagem histórica na sala de aula não se estabelece como um processo liso e linear, e ocorre de maneiras diferentes entre os alunos e alunas.

A resposta de uma das alunas ofereceu indícios dessas diferenças.

LUIZA: Eu não me toquei tanto pela parte do pai, tocou, mas não tanto quanto as torturas. A parte que fala da tortura psicológica e cita que uma mãe, que o soldado disse que a mãe iria ter que escolher qual dos filhos iria sobreviver, aí mesmo que ela escolha ela vai se matar adiante pela culpa, as falsas pistas, aquilo, sabe? Da tortura mesmo. A parte que ela conversa com a psicóloga, com a terapeuta. Eu fui a terapeuta! Enquanto eu estava lendo eu era a terapeuta, me coloquei no lugar. É sim, sabe? As aflições, eu sabia o que ela iria contar, eu vi no colégio, tem as torturas e tem esse e esse jeito, mas assim sabe? Aflição, eu sei o que ela vai falar, mas será que eu quero escutar, saber? Nossa!⁵⁵

Os dois capítulos citados pela aluna possuem uma potencialidade empática bastante acentuada. Durante o trabalho realizado com o livro, nessa e em outras turmas, muitas vezes ouvimos dos alunos relatos relacionados a esses e a outros capítulos. Nas discussões realizadas por Rüsen, a respeito do problema sobre “Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história” (2009), em

⁵⁵ Aqui a aluna refere-se a dois capítulos específicos do livro “K. – Relato de uma busca”. O primeiro é “Sobreviventes, uma reflexão” (KUCINSKI, 2014 p. 166), e o segundo, “A terapia” (KUCINSKI, 2014 p. 120).

uma discussão sobre as experiências traumáticas na história, o autor propõe o efeito da traumatização secundária.

Este conceito significa que é preciso mudar o modo de fazer história. Penso em uma nova narrativa histórica, na qual os eventos traumáticos narrados deixam traços no próprio padrão de significância que governa o trabalho interpretativo dos historiadores. A narrativa precisa desistir de seu caráter fechado, de sua suave cobertura que abriga a cadeia de eventos. Precisa expressar sua perturbação no escopo dos procedimentos metódicos de interpretação, bem como nos procedimentos narrativos de representação. (...)
- ao invés da anonimização, deveria claramente ser dito o que aconteceu por meio da chocante nudez da factualidade rude; (...)
(RÜSEN, 2009 p. 199 - 200)

A intenção aqui não é estabelecer uma discussão específica sobre a potencialidade da literatura como fonte histórica para o processo de aprendizagem histórica ou geração de sentido. No entanto, os próprios alunos apontaram elementos tratados como “difíceis” para uma aula de história, mas que foram possíveis através do trabalho com a fonte literária. Nesse sentido a dimensão estética, talvez reforçada pelos conceitos de ambiência, atmosfera e *Stimmung*, ou mesmo o efeito de produção de presença (GUMBRECHT, 2010 e 2014) poderiam ser pensados em estudos futuros.

A categoria discutida anteriormente enquanto “**expansão da intersubjetividade**” concentrava alguns elementos discutidos teoricamente por Rüsen e que foram visualizados nas falas das alunas. O trecho transcrito a seguir evidenciou novamente alguns desses elementos.

NICOLY: eu gostei bastante do livro, principalmente por ele mostrar **diversos pontos de vista**. Porque ele pula bastante, então no momento que ele está falando do **pai** com a **filha**, é o pai se culpando por não ter passado muito tempo com a filha, não sabendo se ele está feliz pela **filha ter lutado** pelos ideais dela. Ou bravo por ela ter se envolvido com um marido que estava muito envolvido com a **organização comunista**. E colocar a visão da amante do **Fleury** e dizendo que com ela ele não era um monstro como as pessoas diziam. Ele tinha ódio aos **comunistas**, mas ele, se você não soubesse disso dele, você o trataria normalmente. E também a questão de que você vê que **a população** mesmo sabendo o que estava acontecendo eles consideram os comunistas terroristas e grupos subversivos. **Eu acho isso muito horrível**. Porque **você vê que a pessoa** não está fazendo algo ruim, ela está lutando pelos ideais dela. **Isso é um direito**. E daí você pegar e **torturar uma pessoa** porque ela não concorda com você, e ainda as pessoas que não sofrem isso, e as pessoas que não sofrem isso não se

posicionarem contra e ainda excluírem. As pessoas que, por exemplo, a família do Wilson falou que depois que descobriram o filho deles, começaram **os vizinhos** começaram a olhar torto pra eles. Mesmo eles não tendo nada a ver! E mesmo o filho deles tendo morrido. **Eu sempre me coloco assim**, eu sempre, é a parte da história do Brasil que eu mais gosto. **E eu sempre fico pensando assim: como eu agiria numa situação dessas? Eu deixaria os meus ideais para continuar viva, ou pra proteger a minha família? Ou se eu me entregaria numa boa sem peso na consciência?** (grifo nosso)

A enunciação da aluna permite observar vários elementos que correspondem a uma **expansão da intersubjetividade**. Em primeiro lugar pode-se destacar a noção de **multiperspectividade** na relação com o passado. Os acontecimentos do passado são tratados como um complexo em que estão envolvidos grupos opostos, assim como a população em geral que indicaria a vida humana como mais do que mero processo biológico, a noção de mundo da vida (*lebenswelt*), ou o lugar a imprensabilidade.

Essas referências podem ser observadas na multiplicidade de sujeitos, grupos ou nomes citados em inter-relação no tempo passado. A dimensão do agir e sofrer também se faz presente. Nesse sentido, destacaria as noções de sofrimento do pai que procura a filha, ou o sentimento que uniu os casais citados. A identificação, talvez não apareça de maneira tão direta (através dos pronomes eu/nós), mas é possível perceber que a aluna se distanciou ao expressar juízo sobre as atitudes de alguns grupos no passado, ao passo que afirma o direito de luta ou de manifestação de outros grupos, reprovando a tortura como resposta a divergência de posicionamentos.

A forma como a aluna encerra sua participação abre espaço para identificar a categoria da **motivação** discutida no estudo anterior. De acordo com Rüsen a motivação é o fator que evidencia que a relação com o passado, a partir do presente, altera a compreensão sobre o estado de coisas do passado e no presente, levando alguma coisa do pensamento para o endereço da vontade, motivação do agir, práxis. Na enunciação da aluna isso apareceu em forma de questionamento.

Sobre a questão da empatia, ou a relação entre identidade e identificação, muitas vezes esses elementos podem aparecer pela recusa. Ainda que a tentativa seja a compreensão histórica. Alguns dos alunos demonstraram esse tipo de posicionamento, como se as coisas estivessem fora da ordem, uma dificuldade de compreensão relacionada ao nível tamanho de desumanização entre sujeitos do

passado. Vale lembrar que antes da discussão relacionada ao livro, foram realizadas discussões a partir de fontes históricas de jornais relacionadas às histórias que eles leram na literatura. É possível observar alguns desses elementos nas interações entre os alunos:

ALUNO: Eu acho que além do que o pessoal está falando, dá pra perceber na análise dessas situações, que eu fiquei muito pensando, **olhar o lado dos militares. Porque eles faziam isso? Como que eles tinham essa capacidade? Como é que as pessoas que torturavam as outras, por que, com certeza elas pensavam que estavam fazendo o certo, que estavam fazendo o bem pro país. É, como que o cara que ia torturar as pessoas conseguia dormir numa boa?** As vezes o cara até tinha a família dele, eu fiquei pensando, pô, como que essa visão foi construída? Do pessoal que torturava, do pessoal que dedurava, como no próprio livro, pô esse cara aí é dedo duro, no final até aos dedos-duros ele já estava tentando recorrer pra saber se a filha dele tinha morrido ou não. Porque ele tinha esperança de encontrar ela com vida, mas queria ver, é. Acho que deu pra pensar além disso, **além do que a gente já conhecia, da tortura, claro. Mas, porque que os militares faziam isso? O levava chegar a tal ponto? O ponto de torturar e matar as pessoas. Como que os caras conseguiam ficar tranquilos?** Isso eu fiquei pensando um pouco.

GUSTAVO: fiquei pensando nessa questão do psicológico, mas não só do como fazer, mas de darem um jeito para o pai não ter voz, mas também jogar o pai contra a filha no que diz respeito aquela coisa que toda hora ficam jogando. É subversiva, tão tentando dar um golpe de estado, estão o tempo todo jogando o pai contra a filha para o pai cair na falsa impressão de que a filha é que estava errada. Que a filha mereceu isso tudo que aconteceu com ela. **Esse jogo psicológico de tentar induzir uma pessoa a criminalizar a outra de forma assim, é culpabilização da vítima** (um colega completa)

PROFESSOR: a culpabilização da vítima.

ALUNO: e isso acontece no livro inteiro, ele vai comprar no mercado e o cara não quer vender “ah, mas a sua filha era comunista”, rabino não queria colocar a lápide porque falou que ela era terrorista, era comunista. Toda hora, e a própria sociedade começa a criticar o cara.

FÁBIO: Não sei se foi o professor mesmo que falou ou se eu vi em algum lugar, mas sobre os nazistas. Tipo, **os nazistas iam lá, ligavam a câmara de gás de boa, e tipo depois iam pra casa com a família e eram amorosos, afetivos, normal.** O mesmo aconteceu em Ruanda, lá. **Os caras iam lá e faziam uma chacina e voltavam de noite pra jantar.** É uma coisa que me chamou atenção agora, por exemplo com a comissão nacional da verdade, é o pai saber que a filha esta morta, mas as pessoas irem atrás pra saber o que aconteceu. **Que é o que está acontecendo hoje em dia, né? As pessoas sabem que eles morreram, mas eles querem saber o que aconteceu, eles querem ir até o fim da história. Não basta só**

acabou acabou, eles querem saber o que aconteceu. E aí depois que descobre é que tem a paz, né?

Esses elementos apontados nas discussões dos alunos trazem uma perspectiva de compreensão do processo de aprendizagem que está ligado a história pensada e compreendida pelos próprios alunos enquanto sujeitos de conhecimento e de ação. São eles que analisam após as aulas e a análise das fontes os elementos que mais chamaram as suas atenções no momento da discussão. A dimensão principal aqui é a de que são seres humanos que agiram no tempo, relaciona-se diretamente a ação. Ao mesmo tempo em que um dos destaques desse tipo de aprendizagem é a ampliação da qualidade do pensamento histórico que ocorre paralelamente a um processo de ampliação da quantidade de passados que se relacionam no pensamento histórico.

Dos trechos pode-se destacar alguns elementos que evidenciam um processo diferenciado de aprendizagem e que estava relacionado às intenções durante a aula-intervenção. Na relação com o conceito de competência narrativa, antes mesmo de narrar uma história é preciso que haja uma pergunta, o aluno que inicia um diálogo na comunicação transcrita demonstrou um aumento experiencial na relação com o passado que se apresenta na pergunta **“Como que eles tinham essa capacidade?”**.

Os alunos que complementam sua fala levantam questionamentos relacionados ao psicológico dos agentes do passado, ou seja, essas pessoas pensavam, agiam, nota-se aqui uma possibilidade de interpretação, que resulta em uma possibilidade relacionada à culpabilização da vítima como uma das formas de interpretar a ação das pessoas no passado. Em sequência, os alunos apresentam semelhanças entre a forma de agir de sujeitos em diferentes passados, ou seja, é a ampliação da experiência do pensamento em relação a diferentes expressões temporais do passado. Até o ponto em que há uma evidência diferente em relação ao trabalho de pesquisa com relação a esse passado. Quando o aluno diz:

ALUNO: Que é o que está acontecendo hoje em dia, né? As pessoas sabem que eles morreram, mas eles querem saber o que aconteceu, eles querem ir até o fim da história. Não basta só acabou acabou, eles querem saber o que aconteceu. E aí depois que descobre é que tem a paz né.

Essa fala dá indícios de uma nova compreensão a respeito do tema citado anteriormente (anexo III) a respeito dos trabalhos da Comissão Nacional da

Verdade. Apesar de não ser possível assegurar que a enunciação provenha do mesmo aluno, é significativo que essa enunciação foi aberta e não desencadeou respostas que discordassem do posicionamento apresentado. Aqui está o reconhecimento de que alguns grupos precisam se haver com informações relacionadas ao passado para que possam reordenar suas vidas no presente.

A Historicização é uma estratégia cultural de superação das consequências perturbadoras das experiências traumáticas. No exato momento em que as pessoas começam a contar a 'história' do que lhes aconteceu, dão o primeiro passo rumo à assimilação de eventos perturbadores dentro do horizonte de sua visão de mundo e da compreensão de si mesmas. Ao cabo desse caminho, a narrativa histórica dá à perturbação traumática um lugar na cadeia temporal de eventos. Aí ela faz sentido e perde, assim, seu poder de destruir o sentido e o significado. Ao dar ao evento um significado e sentido 'históricos', seu caráter traumático desaparece: 'história' é uma inter-relação temporal de eventos, dotada de sentido e de significado, que combina a situação da vida atual com a experiência do passado de um modo tal que uma perspectiva futura das atividades humanas pode ser delineada do fluxo de mudança do passado para o presente. A atividade humana precisa de uma orientação na qual é necessária a idéia dessa continuidade temporal. O mesmo vale para a identidade humana. (RÜSEN, 2009 p. 95-96)

Uma aluna então retomou um dos elos na cadeia comunicacional que se estabeleceu naquela manhã, retomando a questão que foi interpretada como psicológica, e que valeu como aumento da competência de experiência em relação a competência de interpretação. O comentário da aluna, que responde a ideias anteriores estabelece relações com outros âmbitos do conhecimento discutidos na escola, a exemplo da filosofia.

NICOLY: eu acho que com o comentário do Luis da pra ensinar **Hannah Arendt** que ela fez aquele artigo no jornal e que ela foi super criticada porque ela falou que o pessoal que trabalhava com Hitler não era culpado, que eles apenas obedeciam Hitler como se fosse verdade e eles não tinham consciência do que eles estavam fazendo

ALUNO: eles só seguiam a ordem, as regras assim.

PROFESSOR: como se fossem autômatos,

LUCAS: às vezes ficavam com a mente mais pesada ainda se não dedurassem o cara do que dedurarem e pô, dedurei estou numa boa agora, fiz o certo, mas não...

NICLOY: Como se eles perdessem a consciência deles.

FÁBIO: mas sobre a Hannah Arendt tem uma discussão sobre se essas pessoas que fizeram, que tiveram culpa no holocausto, se tiveram, se até que ponto elas tinham noção do que elas estavam fazendo. Porque querendo ou não, você é um militar, você segue

ordens, se você não fizer aquilo você inverte a posição, você acaba se tornando a vítima depois não tem como

PROFESSOR: *Eichmann* em Jerusalém. Essa é a discussão, mas no caso do *Eichmann*,

ALUNO: Mas **esse foi o discurso que condenou ele. Tipo: ah, eu só seguia ordens. Acabou assinando a sentença dele. Beleza dá pra ter, mas não é bem por aí. Você tem noção como indivíduo que você está fazendo coisa errada.**

Professor: Você tem que saber que tem que assumir os riscos, se não você seria um robô. Casos interessantes nesse sentido foram os casos de dois pilotos israelenses que se negaram a bombardear uma aldeia Palestina nos anos 1990. Perderam o posto, mas foram dormir fazendo aquilo que estava na cabeça deles.

(ao mesmo tempo que o professor fala dois alunos discutem sobre a questão da ideia da Hannah Arendt)

PROFESSOR: “Não, nós não vamos bombardear uma aldeia Palestina porque tem criança e mulher lá. E eles não tem culpa pelo atentado” e eles se negam e claro perderam as regalias dentro da força aérea Israelense, que é uma das melhores do mundo, mas assumem o seu posicionamento, vão pagar, mas é isso que você falou, a questão do indivíduo pensante.

LUÍS: nossa é verdade, imagine que pesado cara, soltar uma bomba. Imagine o cara que soltou a bomba atômica?

A relação com outras discussões efetivadas na escola trazem à tona elementos interessantes para perceber, na e pela práxis, o modo pelo qual opera a consciência histórica dos alunos e alunas. Ainda que o início desse fragmento de discussão quase leve a um encaminhamento equivocado das ideias da filósofa Hannah Arendt, a intervenção de um dos alunos associada ao encaminhamento do professor trazem a discussão novamente para o âmbito do agir e sofrer na práxis da vida.

Sobre a práxis da vida destacaria ainda alguns momentos finais entre as transcrições dessa última aula que acompanhei. A ampliação da experiência retratada pelo professor nas discussões anteriores, a respeito da tortura, por exemplo, veio a tona na fala de uma das alunas:

PAULA: Eu gostei do livro. Por exemplo o **Olga sofreu a tortura e tal. E nesse livro a gente viu em relação com alguém que não foi torturado, mas sofreu.** E a gente viu **o que sobrou da ditadura, o totalitarismo familiar**, teve o caso da mulher que escolheu entre os dois filhos, a ideia de que o governo fazia a pessoa se sentir culpada. Então ele se sentia culpado por que ele ao conviveu muito com a filha, ou porque ele não viu uma foto em que ela aparecia abatida e tal. E **também achei legal quando ele fala das placas das ruas⁵⁶ com os nomes homenageados** que ele tá andando por São Paulo

⁵⁶ Refere-se ao capítulo “As ruas e os nomes” (KUCINSCKI, 2014 p. 160)

lá, acho que é São Paulo ou no Rio, e ele vê tipo uma rua, **uma ponte que chama Costa e Silva**, Fernão dias, **e eu nunca tinha parado pra pensar que é uma maioria né, homenagear uma pessoa que fez o ato institucional numero 5, ou pessoas que mataram milhares de pessoas. Que ele falou que seria como na Alemanha ter uma rua chamada Hitler. E achei legal que ele só se deparou quando aconteceu com ele**, as pessoas. Sabe?

PROFESSOR: teve um ano que eu peguei os alunos e desci o caminho da Graciosa a pé, sábado de manhã. **E nós reparamos que um das pontes chamava vista Costa e Silva. Daí você está olhando a Baía de Paranaguá, a Baía de Antonina e está na vista Costa e Silva.** Que é o período mais... da ditadura. E você está vendo ali, aquele sol maravilhoso, você na sombra da mata atlântica com a vista, tá lá a placa vista Costa e Silva. E aí quando eu estava lendo o livro eu falei, cara...

PAULA: e aí fala que as pessoas que morreram buscando democracia, elas ficaram lá numa chacinha, tipo...

As predisposições conscientes ou inconscientes dos indivíduos estão relacionadas ao passado, ao presente e as projeções individuais ou coletivas de futuro. Rüsen estabelece o passado como fonte de sentido à práxis. Na vida em sociedade, é característico que os sujeitos percebam, interpretem, e se orientem em relação a determinadas finalidades. Este processo envolve dimensões estéticas, políticas, éticas, morais ou religiosas além das cognitivas. Ainda que se questione a força das homenagens dos logradouros, tais homenagens fazem parte do passado que está presente no cotidiano das pessoas.

A história se torna imediatamente vivível, audível, palpável, vivenciável com todos os sentidos (...) Os monumentos são lugares da memória e meios de memória que visam manter desperta a memorização de indivíduos ou eventos, porque estes são tidos como dignos de identificação e passíveis de consenso (RÜSEN, 2014 p. 115 - 117).

As homenagens públicas fazem parte de uma inter-relação entre as três expressões temporais e podem ser revisadas. A história deve orientar a vida prática. Exemplo disso, a retirada das homenagens a Francisco Franco em espaços públicos na Espanha. O debate público e político na Espanha concluiu que Franco não é um exemplo a ser seguido, que a história relacionada a ele não é algo merecedor de homenagens e que os espanhóis não querem mais se representar como uma sociedade que homenageia em vias públicas um ditador fascista. E de que maneira esse debate aconteceu? A partir de enunciados. Os enunciados são responsivos e responsáveis, transmitem uma ideia específica sobre a forma de interpretar o passado no presente, são expressões da consciência histórica.

Os possíveis passados-presentes na vida humana em sociedade, por fazerem parte da dinâmica complexa do pensar e da experiência, acabam por funcionar como uma memória histórica, que vai além dos marcos temporais das nossas vidas, muitas vezes refere-se a um estado de coisas do passado que é mais antigo do que as memórias individuais podem alcançar. Ao falar em sociedade, levamos em consideração indivíduos e grupos. De acordo com a teoria da consciência histórica apresentada por Rüsen, esta possui dois aspectos. Um interior, relacionado à formação da auto-identidade (subjetividade). E outro, exterior, que é relacionado à objetivação da subjetividade como fator de identificação (subjetividades inter-relacionadas), essa lógica pode ser resumida na “dialética de ser construído e construção” (RÜSEN, 2014 p. 173), ou ainda no potencial de sentido dos contextos relacionados a construção e construtividade na história (RÜSEN, 2015 p.89).

Nesse sentido, os logradouros públicos, questionados pela aluna, acabam funcionando como uma “abreviação narrativa” (RÜSEN, 1994). O que significa que, mesmo sem estar organizado narrativamente, o nome próprio expressado é dotado de sentido e significado. Está aí um dos motivos pelos quais a história precisa ser constantemente (re)construída e os próprios monumentos podem passar por um processo de (re)discussão e mesmo de mudança.

Uma última enunciação ainda merece ser discutida. O questionamento realizado pelo aluno que permanecia se referenciando nos aspectos da cultura familiar sobre a ditadura. Quase no fim da aula ele questiona:

ALUNO: Professor, uma pergunta. A questão das pessoas, das perseguições, torturas e sequestros. Aconteceram essencialmente nos grandes polos, capitais assim, se for pegar o interior, não teve caso de desaparecimento ou tortura.

O professor realizou uma intervenção sobre a presença da ditadura pelos interiores do Brasil, tanto em ações de militares, quanto a própria presença de homenagens (como a dos logradouros) ou ainda, resquícios de uma cultura autoritária.

Poderíamos apontar que esse reforço de que apenas nas capitais e nos grandes centros é que a Ditadura militar esteve mais presente, se relaciona mais uma vez a elementos que fazem parte de uma cultura histórica hegemônica que presa ser discutida, mas por outro lado, apresenta elementos de que o aluno procurava se reorganizar reconstruindo suas próprias ideias à medida que era

confrontado com elementos novos durante a discussão. Talvez seja esse o movimento espiralado que a crítica exerce entorno da subjetividade humana e que proporciona o **processo de formação histórica em situações concretas** de aprendizagem histórica na sala de aula de uma maneira especificamente motivada.

Para países interrompidos pela ditadura, como o Brasil, a composição temática de enunciados que defenderam o regime autoritário, pode sintetizar o câmbio das possibilidades de exercício da liberdade de expressão em democracias em consolidação. Se há um debate nacional a ser feito sobre o regime militar, ainda se considera pouco a força da influência das cidades interioranas na manutenção da antiga ordem (OLIVEIRA, T. A. D. ; DEMENECK, Ben Hur, 2012 adaptado).

O momento final dessa aula foi realizado pelo professor que me permitiu realizar essa pesquisa, nos instantes que alinhavou a discussão expondo alguns elementos sobre o papel da OAB no final do período ditatorial, sobre o processo de redemocratização, sobre os presos políticos, a anistia, a importância dos direitos humanos, a função desempenhada pela comissão nacional da verdade e finalizou com uma música do momento da abertura composta por Ivan Lins.

O último momento da aula estava reservado para a aplicação da ferramenta de pesquisa do anexo IV. Antes disso o professor fez um encerramento oficial dos trabalhos da disciplina de História III no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do ano de 2014, e um dos momentos finais da gravação, vale destacar, trata-se da turma aplaudindo o professor pelos trabalhos realizados.

3.3.11 – Condições materiais de produção intelectual como pressuposto do trabalho docente: epistemologia, metodologia e estratégias

Essa foi a última reunião do calendário proposto ao professor para a realização da pesquisa. Além de ser a reunião posterior à aula que elaboramos como uma intervenção dirigida de maneira especificamente motivada. No início de nossa conversa falamos sobre uma característica que nos chamou a atenção. A mudança de comportamento de um dos alunos que parecia sempre se colocar em posição oposta ideologicamente em relação a qualquer menção a assuntos e temas

históricos relacionados à esquerda. O professor observou que esse aluno mudou de comportamento.

Discutimos algumas possibilidades de compreensão dos diálogos em sala de aula, como reflexos e refrações de debates mais amplos que ocorriam de acordo com elementos da política, da cultura de maneira mais ampla em relação às possibilidades do debate escolar. Uma forma possível de pensar essa relação teoricamente se dá a partir das possibilidades de aproximações entre a filosofia da linguagem e a filosofia da história. Quando Voloshnov afirma que:

É impossível delimitar de modo estrito o ato de compreensão e a resposta. Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto de compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta. (VOLOSHNOV, 2006 p. 95 nota 2)

Essa compreensão das possíveis relações entre diferentes enunciados está em consonância com a ideia da dialética, do diálogo de ideias, de formas de compreensão e de atribuição de sentido. Quando esse processo é pensado em relação a um determinado tempo e lugar, podemos entender como relações concretas. Nesse momento, Voloshinov aponta que nessa concretude os seres humanos não pensam em códigos, mas em enunciados.

De acordo com o autor russo, se a língua é usada de acordo com as necessidades enunciativas concretas é impossível separar os enunciados de aspectos ideológicos, e mesmo estéticos e éticos. Esse é mais um ponto de possível aproximação entre as ideias do círculo de Bakhtin e a filosofia da História proposta por Rüsen⁵⁷. A forma e a complexidade com que os diálogos são estabelecidos superam os elementos presentes na aula e nem todas as discussões percebidas pelos professores chegam a ser enunciações orais, muitas vezes podem aparecer em gestos, comportamentos que também comunicam ideias, também soam como enunciações.

PROFESSOR: No caso do exemplo, ele não encontrava, parece, dá impressão que ele não encontrava mais pares com quem dialogar. Aí silenciou, porque a todo momento ele olhava pra traz e procurava

⁵⁷ Para uma discussão mais ampla acerca das aproximações filosóficas em questão ver o texto “**31 DE MARÇO: UM NÚCLEO HABITACIONAL COMO ENUNCIADO E ELEMENTO DA CULTURA HISTÓRICA**” publicado nos anais do 8º Seminário Brasileiro de Teoria da História e Historiografia, ocorrido em agosto de 2014 na cidade de Mariana – MG (http://www.seminariodehistoria.ufop.br/static_server/media/arquivos/sistema/trabalhos/Thiago_Augusto_Divardim_Ben_Hur_Demeneck.pdf acesso em 20/12/2016).

referência no colega da carteira de trás, mas parece que ele não encontrava essa referência.

Comentei que em certos momentos sentia que precisava realizar menos anotações no caderno de campo e ter olhado mais para os comportamentos dos alunos e alunas. Comentei com o professor que em outro momento um aluno utilizando apenas gestos e expressões faciais demonstrou que se sentiu muito contemplado na fala de outro colega.

Tratava-se de uma enunciação que colocara em evidência que a experiência familiar inicialmente confrontava-se com a experiência discutida na escola, mas a leitura do livro, juntamente as análises de outras fontes reorganizara aquilo que antes estava confuso, nebuloso. E o aluno para quem eu olhara concordava veementemente.

O professor realizou o seguinte comentário: “Foi muito denso e tenso, tenso e denso ao mesmo tempo”. Assim passamos a falar sobre a experiência da pesquisa e da última aula em particular.

Comentei com o professor que eu estava bastante satisfeito com o processo de realização da pesquisa. Relembrei que o professor havia comentado em uma reunião anterior que a situação ideal para ele, nessa última aula, seria que os alunos percebessem o que disseram anteriormente e percebessem uma alteração sobre a própria forma de compreensão a partir de todos os elementos da intervenção (aula, fontes, fonte literária e discussões). E, como pesquisador, a impressão que eu tive foi que a teria se aproximado do ideal previsto pelo professor. Ressaltei que o fato de ele ser aplaudido mesmo entre a densidade e a tensão demonstrava algo próximo do esperado pelo professor. O professor então se referiu as características dos encaminhamentos da aula e da pesquisa.

PROFESSOR: eu tive essa sensação também, eu senti que eles perceberam, que é um questionário que não se perdeu na espiral do tempo. Foi um questionário que foi feito, que eles lembravam e “pô, os caras digitaram tudo, está lá eles leram o que a gente fez e estão retornando”, em vida, né? O retorno é em vida, na mesma sala, na mesma aula, no mesmo dia, no mesmo horário, o cara está trazendo o retorno. Eu acho que isso parece que mobilizou um pouquinho e acho que talvez a gente tenha que pensar nesses retornos.

Discutimos então sobre alguns aspectos que tinham sido evidenciados pelos próprios alunos durante a primeira etapa da pesquisa. Sobre as demandas de uma

história mais recente, que envolvesse aspectos políticos e resultasse em uma formação mais ampla.

PROFESSOR: Parece que um modelo de abordagem de aula que, claro que tem todo um trabalho por traz aí gigante, mas me parece que aquilo que às vezes eles pedem de a escola estar atualizada com o que está acontecendo na sociedade, a partir do que eles pediram nos questionários, de história recente, de história política, daqui a pouco eles estão lendo um livro de 2014, uma reportagem de 9 dias, uma discussão que está na televisão, está no rádio, está no jornal, e de repente eles estão com uma puta discussão dentro do ambiente escolar, né. Eu acho que eles vão refletir depois dessa aula de hoje. Eu vou dizer que pra mim foi uma experiência também fantástica porque, tipo aquele silêncio que você tocou é uma coisa difícil de a gente conseguir. Em todos esses anos é difícil. E é um silêncio participativo, eles querem vir. Eles estavam acompanhando. Você ia baixando os textos e eu lendo e eles iam acompanhando. Então assim, me pareceu que tocou fundo se fosse esse o termo.

Retomamos discussões a respeito da forma como a teoria rüseniana discute o processo de aprendizagem histórica como ampliação qualitativa e quantitativa da consciência histórica (RÜSEN, 2012 p. 88). Estabelecemos uma relação entre o arcabouço teórico dessa pesquisa e o caso dos alunos citarem outros assuntos discutidos durante as aulas.

Alguns alunos iniciaram enunciações na ditadura, lembraram temas específicos relacionados ao nazismo e retornaram a ditadura militar no Brasil, além disso, falavam sobre o livro “K. – Relato de uma busca”, e ao falar da tortura citavam também o livro “Olga”. Percebemos esses elementos como expressão empírica de um caso discutido pela teoria. O mote da discussão era que havia nessas expressões muitas relações de importância e valorizações entre a teoria e a práxis. A teoria como elaboração do real, o real da sala de aula estabelecendo diálogos com a teoria, e nós como professores e pesquisadores reelaborando a própria práxis, imbricados nesse processo.

PROFESSOR: Essa capacidade de viajar no tempo cronológico, utilizar uma referência histórica, voltar para o tempo atual, isso é difícil de fazer, eles vão e conseguiram fazer isso bem. Conseguiram até fazer melhor na oralidade do que nos textos escritos. Parece então que houve um crescimento. E essa referência do “Olga” que você falou parece realmente que, parece que dois ou três alunos fizeram referências ao livro do bimestre anterior. Opa, os livros estão conversando e eles estão conectando as duas discussões. Teve um aluno ou uma aluna que falou que “*é a Olga era revolucionária do seu ponto de partida, é revolucionária sempre, então ela sofreu, mas aqui não, aqui você está vendo uma pessoa que não combateu a*”

ditadura e foi, e acabou sofrendo com ela porque a filha foi sequestrada e ele vai passar a sofrer todos os efeitos de um regime autoritário” alguma coisa por aí que ele comentou. Ou seja, ele conseguiu perceber a dureza dos dois regimes, o varguista e o militar, mas de personagens diferentes, localizados na teia social de diferentes posições. Uma comunista, mulher e judia; e um judeu, já aposentado que teoricamente teria poucas relações com o regime ditatorial. Então a sensação é que o livro tocou mesmo. “*Poxa, mas o K não tinha nada a ver com a ditadura e estava sendo enganado e feito de.*” Então me parece que descortinou, e aí vários deles falaram na ideia de que abriu. Até que um dos alunos ali, da segunda fila da esquerda para a direita que ele falou que saíram as nuvens, que estava muito nebuloso e que ele conseguiu enxergar. (...)

PROFESSOR: Outra coisa que eu queria destacar é que eu tive a sensação de que a porcentagem de alunos que leram o livro, se não foi de 100% chegou muito próximo a isso. Porque todos falaram coisas, ninguém foi repetitivo, ninguém foi no discurso pronto. Dá pra perceber que eles realmente estavam discutindo o livro e a fala era deles. E cumpriram a tarefa deles que era a da leitura. Que é uma tarefa, que se nós pensarmos, final de ano, vestibulares, que não era um dos livros do vestibular. Então assim, o trabalho foi positivo.

Em alguma medida poderíamos começar a nos perguntar se esse processo observado pelo professor não seria, pelo menos a respeito desses temas discutidos, a chegada a um ponto desconhecido no ponto de partida, ou seja, o movimento espiral da ontogênese citado por Rüsen (RÜSEN, 2015 p. 254) que poderia ser aproximado de maneira controlada com a espiral da afirmação “O caminho entre a “caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das relações e das determinações” coincide com a compreensão da realidade” (KOSIK, 1976 p. 36).

Sobre as relações que extrapolam o ambiente escolar, discutimos ainda o caso de uma aluna que conversou com o professor no intervalo entre as duas aulas do dia 25 de novembro de 2014. E que comentou sobre o período das campanhas eleitorais, e as discussões familiares que se relacionavam aos temas das aulas de história.

PROFESSOR: Essa aluna é da (TURMA X), filha de mãe professora, professora da área de humanas, e se eu entendi bem, os dois pais são formados em ciências sociais, e numa discussão no período eleitoral, a família no carro e o pai, apesar de ser formado na área de humanas disse que preferia a ditadura. E a mãe intervém e diz “O que que é isso? O que você está falando, pare de falar isso ...” e ela como aluna, não me lembro direito, mas parece que intervém na conversa, então assim, é mais uma cereja no bolo, porque você vê que o aluno consegue perceber esse diálogo em casa e a escola está contribuindo para melhorar esse entendimento do período né. Você veja, ela percebeu essa discussão, você que também propõe

essa discussão, a família, os amigos, a escola, como é que isso interage, como que esses grupos conversam. E com certeza não é a única.

Discutimos o quanto na escola, na família, nos meios de comunicação, a história se faz presente. Passamos, então, a discutir sobre o papel desempenhado pela obra literária discutida no bimestre. O livro foi considerado interessante porque trata de vários temas não apenas do passado relacionado à ditadura, mas sobre as formas como elementos do período ainda repercutiam no presente. Exemplo disso, o capítulo citado por uma aluna sobre o nome das ruas.

Ressaltei ao professor a importância da enunciação da aluna ao apontar elementos da cultura histórica no presente que estão relacionados ao passado. Como pesquisador que já se relacionara com o tema, destaquei que os alunos e alunas citarem e que o próprio professor utilizar um exemplo de sua própria prática, sobre a descida pela estrada da Graciosa, foi algo que me chamou a atenção, principalmente quando um aluno comentou a contradição entre uma vista bonita e o nome da placa fazer referência a um ditador.

Na relação entre diferentes enunciações, uma ideia nova apareceu quando alguém fez referências às famílias que querem saber a verdade, sobre não bastar saber que os familiares estão mortos, mas a importância de saber o que aconteceu. Esse era um enunciado novo que dialogava com a ideia anterior sobre a relatividade da Comissão Nacional da Verdade, mas esse elo comunicacional não trouxe novas reverberações.

Outro ponto destacado foi a adesão em relação à discussão a partir dos direitos humanos, como maneira de não limitar as discussões as possíveis oposições ideológicas.

PROFESSOR: teve um momento que um aluno tenta relativizar essa questão e dizer que era muito pelo cunho ideológico, e aí é um perigo. Se tudo é pelo ideológico, então eles estão certos e nós estamos certos e tudo se justifica. E ali eu senti a necessidade de pontuar algo que fugisse do cunho ideológico, ser de direita de esquerda, socialista, liberal, conservador ou progressista. E, aí os direitos humanos ele meio que consegue isso, eu me lembro da nossa última conversa, se não me engano, nós acabamos, ele esteve na pauta, os direitos humanos e isso também ajudou. Opa, vamos discutir sob o viés dos direitos humanos porque aí você junta, agrega e, se posicionar contra os direitos humanos, é realmente, talvez, ele pense melhor antes de determinados discursos. Então eu senti necessidade de não deixar as duas pontas ideológicas ficarem soltas ali na sala. Então eu acabei pontuando, acho que foi no

começo da aula. Falei opa eu tenho que costurar isso daqui, porque se não, uma questão tipo uma boca de fogão ali queimando sozinha, de repente lá quando eu fizer o fechamento no final ele venha de novo com esse discurso. E aí eu não consigo o objetivo que era realmente fazer uma discussão mais ampla sobre a sociedade, sobre o que ocorreu na ditadura. Então eu falei, vou pontuar agora que ele sabe que eu não estou discutindo ideologia, não estamos discutindo nem esquerda nem direita. Então são duas coisas, primeiro, para que não houvesse uma boca quente aberta no final da discussão, o que dividiria um pouco. Porque eu fiquei com medo que dividisse a turma ao longo do debate. Como se “pensando na ideologia então eles fizeram tudo certo”, e aí correríamos o risco de perder esse momento.

Outras pesquisas foram retomadas em meia a esta reunião. Comentei que na tese de doutorado “CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA - Jovens e sua relação com a história em filmes” (SOUZA, 2014), o grupo de alunos pesquisado teve certa dificuldade de compreensão da categoria multiperspectividade, e que em situações semelhantes, os meus alunos tendiam a utilizar a analogia “os dois lados da moeda” que limita a compreensão da complexidade das sociedades do passado. E que parecia existir elementos que se relacionavam a compreensão de acordo com a multiperspectividade.

Essa complexidade não é apenas compatível com os padrões da racionalidade acadêmica. Ela é mesmo obrigatória para esses padrões, de modo a que se possa explicitar a especificidade geracional das interpretações históricas, tornando possível transparecer a historicidade intrínseca à historiografia). Multiperspectivismo não está entre as virtudes da historiografia acadêmica, embora já tenha sido demonstrado, pela didática da história, que o mesmo é um princípio formal indispensável às apresentações históricas (quando se trata de atualizar a experiência histórica nos processos de aprendizagem). (RÜSEN, 2015 p.201)

A ideia dessa possível constatação se dá pelo distanciamento da análise de alguns discentes que, ao citar vários sujeitos históricos e as possibilidades de seus envolvimento com o contexto, além do caráter humano de perpetradores ou do sofrimento de vítimas, diretas ou indiretas, talvez pudéssemos constatar que o modo de encaminhamento do trabalho como um todo teria indícios de uma possibilidade de trabalho que ainda precisa ser melhor pensada e pesquisada. Alguns alunos (as) foram além dessa questão da direita e esquerda que foram apontadas como carências de orientação ao longo do processo.

A ideia discutida pelo autor sobre o sofrimento como dimensão da vida humana em contraposição a apresentação de número de mortos, por exemplo, foi algo

possível de perceber nas falas dos alunos. Está no debate da teoria e ocorreu nas enunciações dos alunos a partir de um trabalho organizado para responder as demandas dos próprios alunos e demandas percebidas e analisadas pelos professores pesquisadores. Foi possível observar que vários elementos presentes na discussão teórica nós conseguimos perceber na práxis.

Ainda em uma tentativa de dar um passo a mais na compreensão teórica e responder as demandas identificadas. A tentativa era a realização de uma pesquisa que possibilitasse encontrar subsídios para uma epistemologia da práxis da relação ensinar e aprender história. Os alunos queriam, tentamos elaborar, e ainda existia a preocupação do professor como intelectual de superar a oposição ideológica e trabalhar a experiência humana de uma forma mais ampla.

Perguntei ao professor se ele percebeu possibilidades de encaminhamentos metodológicos que contribuíssem para a compreensão do trabalho realizado, ressaltando que a proposta não era criar um modelo.

PROFESSOR: teve uma série de fatores que acabaram confluindo para essa aula, eu diria que a primeira que fez você vir, que é a leitura do livro, eles estão habituados a fazer a leitura. Não houve um impacto da leitura, eles já estão habituados com isso. E aí eles podiam se focar no conteúdo do livro. O passado recente é o livro do bimestre, vamos ler o livro do bimestre, e deixa a coisa rolar, as aulas vão rolando, e aí a tua presença, delicada em sala de aula. Você participava quando eu te chamava “você lembra disso Thiago, como é que é mesmo?” então eles foram se habituando com a sua presença. Eles foram percebendo que ali tinha uma, querendo ou não, aí teve o questionário, opa o que que esse cara vai fazer com o questionário, aí fui pegando no pé deles do mesmo jeito para pegar o livro, para fazer a leitura, opa já leram? ou não? Leram? Quanto falta? Ou seja, a mesma coisa que eu fazia no primeiro, segundo e terceiro bimestre. Mas eu tenho a impressão que dois fatores pegaram, que foi o contexto político do final de 2014, é um livro que mexe querendo ou não com política. Isso contribuiu isso não atrapalhou. Contribuiu a leitura do K, porque foi um tema que acabou voltando à tona nas redes sociais principalmente que é o caso da ditadura militar, mas eu acho que o próprio livro conseguiu por ele mesmo ir amarrando. Porque a sensação que eu tive hoje. Cara, foi uma sensação assim de entrega. Eles estavam 100% na aula e eles participavam de cada etapa que a gente elaborou da aula. Eles vieram eles participaram, deram a sua opinião. E a fala que eu fui pedindo, ninguém se negou a falar, todos falaram. E isso me parece muito essa relação de, criou-se um clima propício, de confiança, puxa, legal esse trabalho, valeu. E eu vou falar, dentro dessa ideia de ninguém ficar na sombra, mesmo eu solicitando, eu tentei interferir o menos possível. Aline, Matheus, Suelen, o que você achou? E eles traziam todas as questões. Me pareceu que houve uma confiança. Uma entrega para proposta. Eu vou dizer que eu fiquei muito feliz,

foi uma experiência gratificante. Putz que legal! Porque a gente foi construindo junto. Veio à proposta inicial, você respeitou a minha experiência da metodologia que tem o meu jeito, eu respeitei e tentei entender toda essa teoria da história e da educação, estou tentando devagarzinho ainda, e você também está respeitando esse tempo que eu. As coisas se aproximaram isso confluíu. E se nós resgatarmos algumas conversas que a gente teve aí nas outras terças-feiras, diante do contexto político, e está tudo gravado aí, o receio que nós ficamos de como é que nós vamos fazer isso, como é que nós vamos abordar determinado tema, sem criar conflitos, sem romper confianças, porque estejamos em uma sala de aula, então, assim, uma turma boa, mas que exigiu, e não foi de brincadeira, foi uma aula densa e foi uma aula tensa. Porque foi uma aula tensa, havia um jogo ali. A gente sabia, havia uma conjunção delicada de olhares sobre o livro e sobre o regime militar. Então eu sabia que ao mesmo tempo que eu estava construindo junto com o livro e com você essa ideia de uma visão mais para os direitos humanos, e uma visão mais crítica, esse olhar de quem sofreu, nós sabíamos que ali tinha gente que estava muito distante disso, que iria olhar isso como coisa de esquerdinha. E que a gente precisava construir isso. E quando vieram aquelas palmas no final, eu não estou sendo, foi completamente inesperado. Porque o quarto bimestre dentro do contexto político partidário foi muito tenso. Entendeu? Aí você tocou, foi a cereja do bolo, mas foi realmente parece que eles reconheceram que foi dado algo a mais, que foram valorizados como cidadãos que estão estudando que estão aprendendo. Que é uma etapa vencida. Vou dizer assim, que o resultado na aula me pareceu realmente muito positivo. Eu diria que em outras turmas, essa menina que estava hoje e que era de outra turma, ela já tinha me confidenciado que ela chorou no final do livro. Turmas um pouquinho mais, provavelmente essa relação tenha sido mais constante. Ali era uma turma majoritariamente masculina, com certa dureza de concepções, quanto à mulher e quanto a gênero. Então chorar no final do livro você percebeu que não aconteceu, e se aconteceu ficou na calada da poltrona. Eles não iriam revelar, porque talvez ali diferente de outras turmas isso fosse externado, ali não. Então você percebe que apesar do resultado que nos parece bem produtivo, o lado emotivo ficou muito contido.

O professor ainda destacou o fato de alunos se colocarem na dinâmica de relações temporais presente – (compreensão do passado), presente – (expectativa de futuro) quando um aluno falou de sofrimento do sujeito histórico do livro e ainda disse “eu vou ser pai um dia”, ainda que a parte de uma sensibilização não tenha sido demonstrada de maneira mais específica.

Nas conclusões dessa última reunião foi possível contatar que a expectativa do professor e a minha enquanto pesquisador pareciam ter ocorrido de uma maneira interessante do ponto de vista da pesquisa colaborativa. Nesse sentido, vale registrar que a própria reunião serviu como espaço para o meu agradecimento como pesquisador, ao meu colaborador de pesquisa e colega de trabalho e que esse

momento de agradecimento está registrado nas gravações. Ainda assim, considero que o mais importante nesse processo foi a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho intelectual, de acordo com as discussões de Gonzáles (1984). Pois além do momento relacionado à política brasileira, o momento da pesquisa envolvia momentos de agitação política dentro do próprio campus do IFPR que passava por eleições para os cargo de direção e reitoria.

Depois de agradecer solicitei ao professor se ele gostaria de registrar mais algum elemento ao final dessa etapa da pesquisa. Segue a transcrição da resposta final do professor na reunião do dia 25 de novembro de 2014.

PROFESSOR: Eu queria agradecer Thiago, eu fiquei surpreso com o convite e fiquei feliz. Porque você está no dia a dia dando aula você sabe que o trabalho que a gente faz. Mas receber o convite de observar as aulas, de fazer a proposta de aplicar, porque você tem um trabalho. Digamos que eu fiquei bem feliz com o convite (...) Me senti lisonjeado, queria agradecer não só pela indicação do “K. – Relato de uma busca” que enriqueceu o quarto bimestre, como professor, mas de todo esse processo, principalmente nessas últimas aulas. E nossa, fechou com essa aula, né essa aula não existiria sem tudo que aconteceu nesses últimos três meses. Então, eu também tenho muito a agradecer e dizer que eu fiquei muito lisonjeado, por poder contribuir dessa forma, você aplicar e discutir tudo isso. Digo que eu fiquei bem feliz mesmo. Eu não esperava. Eu estou aí há 24 anos dando aula, levei uns 10 para aprender e né, parece arroz com feijão, de repente vem alguém e diz opa, tem um negócio diferente aqui. Então fiquei bem feliz e estou feliz e o resultado também me deixou feliz.

Os resultados dessa conversa ainda apontaram a possibilidade da formação de um grupo de estudos organizados na lógica da pesquisa colaborativa, sem a necessidade intrínseca de gerar resultados empíricos, mas a possibilidade de realizar reuniões para que pudéssemos entre o grupo da história de nossa instituição, e se houver interesse, outros professores de áreas afins, para que possamos discutir a práxis educacional de maneira inspirada na colaboração.

3.4 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DESSA PESQUISA: APRENDIZAGEM, FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, CATEGORIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO, ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DOS CONTEÚDOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA

Escrever alguns apontamentos em relação a essa etapa da pesquisa necessita cuidado para não repetir os dados já apontados em cada seção do item 3.3. Ainda assim, alguns dados merecem ser retomados mesmo que, elencados como tópicos, mas assim passam a compor uma sistematização de alguns resultados.

1. - A vivacidade com que a consciência histórica se expressa através dos enunciados linguísticos reforça que o seu *modus operandi* é como um complexo. Apenas nas discussões teóricas ou nas análises da pesquisa que é possível desmembrá-la para discutir elementos específicos como percepção, interpretação, orientação e motivação, pois na vida prática das salas de aula as enunciações adquirem uma velocidade e complexidade ainda maiores. É nesse complexo (cultura histórica) de complexos (consciências históricas) que ocorrem as intervenções dos professores;
2. - Assim como a consciência de maneira geral, as relações temporais muitas vezes são mais complexas do que poderia parecer ao utilizar as palavras presente, passado e futuro. Nas falas dos discentes é preciso inferir essas relações que nem sempre enunciam-se com a clareza e organização, por exemplo, de uma resposta aberta em questionário semi-estruturado;
3. - A apreensão de elementos que foram considerados como carências pelos professores envolvidos na pesquisa, não necessariamente aparecem sob a forma de enunciados linguísticos, mas também através de comportamentos (individuais e coletivos) que ultrapassam a enunciação escrita ou falada que é possível de apreender devido a sua materialidade. Nesse caso, campos diferentes de conhecimentos (como a psicologia, a antropologia e a sociologia, ou mesmo a linguística) podem ser grandes auxiliares na compreensão dos fenômenos e das relações escolares. Em algumas ocasiões grupos com oposição de ideias eram percebidos através de gestos, olhares e comportamentos mais difíceis de dar materialidade empírica com as metodologias que foram utilizadas;

4. - Foi possível constatar elementos detectados na pesquisa-ação discutida na primeira parte desse capítulo, tal como a expansão do espaço de experiência dos alunos e alunas (ampliação quantitativa de conhecimentos sobre o passado). E percebi que essa expansão acarreta ou proporciona pensamentos mais complexos e elaborados a respeito das relações entre o eu cognoscente que reflete no presente a respeito de diferentes momentos e sujeitos do passado;
5. - A interferência da “trama pública” (RÜSEN, 2014 p. 107-108) nas aulas de história. Questões relacionadas à política, cultura, economia que concorrem na esfera pública fazem parte das aulas de história gerando disputas por legitimidade entre estratos da cultura histórica. Nesse sentido, por exemplo, as disputas entre a cultura histórica familiar muitas vezes concorre com o conhecimento compartilhado nas escolas. É preciso levar em consideração esses diferentes componentes em uma aula se quisermos que o diálogo seja mais convidativo a participação efetiva dos discentes;
6. - Na relação com as fontes históricas utilizadas nas aulas é possível ampliar as pesquisas que levem em consideração a especificidade de cada tipo fonte em aulas de história. Sem que se perca, também, elementos que fazem parte de aspectos quase intrapsíquicos e que podem influenciar na aprendizagem devido a questões estéticas, por exemplo, que acabam por influenciar em sentimentos, escolhas, decisões, preferências entre outras questões possíveis. O exemplo do trabalho com literatura e possibilidades de diálogo com questões estéticas de ambiência e atmosfera podem ser indicativos para isso. Se ampliarmos para todas as possibilidades, que os meios de comunicação atuais oferecem para as relações entre o passado e até mesmo os sentidos humanos, pode-se pensar em contribuições importantes para a didática da história. A quantidade de elementos citados pelos alunos que são mobilizados a partir das aulas indicam possibilidades interessantes possíveis aulas ou pesquisas posteriores;
7. - O professor colaborador da pesquisa narrou um comportamento de reconhecimento dos discentes em relação ao nosso trabalho, tanto do

ponto de vista do esforço técnico (digitar as respostas para que eles pudessem visualizar), como da qualidade da composição das aulas, como algo que interfere no envolvimento e na aprendizagem. Além disso, como pesquisador e como professor, poderia dizer que a espiral da ontogênese, se caracterizou como um processo que ocorreu também conosco, pois, ao propor um desvelamento das formas de pensamento do presente exige-se processo de elaboração teórica da práxis que também acarreta um processo de ampliação qualitativa e quantitativa do nosso pensamento. É necessário sempre lembrar que um trabalho com essa dimensão exige condições materiais para o trabalho intelectual (GONZÁLES, 1984);

8. - Destaco o aparecimento de elementos relacionados ao tema dos direitos humanos, mas mais do que isso, a dimensão do sofrimento humano que foi levada em consideração pelos alunos ao longo das discussões. É possível considerar esses elementos como um princípio de formação de sentido histórico interessante como resultado de uma relação ensino e aprendizagem em história. As obras literárias demonstraram um papel fundamental nesse processo;
9. - Esse momento da pesquisa buscou responder uma demanda por pesquisas que estejam relacionadas à sala de aula em uma proposta de imersão, que demonstre o caráter vivo do pensamento histórico (RÜSEN, 2012 p. 135 – 136). Nesse sentido, tentei desmembrar o complexo da consciência histórica nos estratos teóricos propostos pelo autor, para que na discussão da pesquisa pudessemos perceber elementos que ocorrem no dia a dia das aulas, mas nem sempre é possível captar e dar o devido tratamento;
10. - Aponto que em determinadas condições de trabalho foi possível ampliar as discussões sobre o aspecto da didática da história na perspectiva da práxis. A transformação realizada com as alunas na pesquisa-ação foi retomada coletivamente. Caminhamos coletivamente, o professor colaborador e eu, nós com os alunos, e pudemos perceber que ocorreram transformações em nós, em nossas percepções sobre a história e sobre o presente, nesse sentido é possível apontar uma práxis

como ação humana intencional que fora realizada coletivamente (principalmente do ponto de vista da intencionalidade dos professores envolvidos) e das transformações das atribuições de sentido dos alunos que foram possíveis perceber. Levando em consideração que quase nunca há o encontro entre intenções e resultados devido ao complexo das práxis sociais expressa na ideia de que os homens fazem a história, mas não a fazem como querem;

- 11.- A definição de temas e composição das aulas que se realizaram a partir da pesquisa colaborativa (principalmente pensada na didática da História como “dirigida a consciência histórica de maneira especificamente motivada”) não apenas vai além das preocupações com competências genéricas, mas levou em consideração aspectos da vida em sociedade, se aproximando mais da *burdening history* (ou retrospecto a partir do hoje) do que do desenvolvimento de competências, ainda que pensadas no âmbito da própria história;
- 12.- Foi possível encontrar categorias da primeira pesquisa, nessa segunda etapa (expansão da inter-subjetividade e motivação da práxis, por exemplo), mas apesar dessas categorias, as narrativas não pareciam poder passar por uma hierarquização em níveis de explicação. Essas enunciações pareciam mais formas de atribuição de sentido de um complexo mais amplo do que explicações hierarquizáveis. Isso gerou um incômodo (descrito anteriormente) no momento da categorização das narrativas se pensadas a partir da ideia de progressão da explicação em níveis;

Como consequência, essa etapa da pesquisa gerou novas necessidades de compreensão sobre as pesquisas da didática da história e as categorias comuns nesses campos de pesquisa. Compreender melhor esses campos da pesquisa que se preocupam com as relações de ensino e aprendizagem da história possibilitaria análises mais amplas das pesquisas e dos dados levantados nessa tese. Dessa forma, no próximo capítulo realizei um inventário das pesquisas da área.

CAPÍTULO 4 – APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UM OLHAR E DIFERENTES PERSPECTIVAS

No capítulo anterior foi possível perceber que as propostas de pesquisa-ação e pesquisa colaborativa tomaram como referência central para verificação e acompanhamento da aprendizagem histórica a narrativa histórica dos alunos e alunas. Trata-se da referência a teoria da narrativa histórica e suas consequências para a Didática da História conforme a discussão de Rüsen (2012).

Nesse sentido, a narrativa é percebida como expressão da consciência histórica, e a formação histórica passa a ser pensada como central nesse processo. A expressão narrativa da consciência histórica, e os elementos que, de acordo com RÜSEN (2012), compõem a competência narrativa, foram vistos nessa pesquisa como indiciários da aprendizagem histórica, no caso dessa tese, como indiciários, portanto, do processo de formação histórica na perspectiva da práxis. As categorias que possibilitaram essas afirmações foram: mudança, expansão da intersubjetividade e motivação da práxis.

As categorias encontradas diferem das categorias apontadas mais frequentemente pelos estudos da educação histórica / *history education*. Essas discussões têm sido realizada a partir de autores que referenciam o debate da aprendizagem histórica em autores da filosofia da História, ou ainda, por diferentes autores que se referenciam na, ou discutem Filosofia da História. No intuito de compreender mais aprofundadamente esses debates e as categorizações que realizam em suas análises de pesquisas é que o quarto capítulo foi pensado e produzido.

4.1 – AS PESQUISAS SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COM ABORDAGEM QUANTITATIVA

As pesquisas quantitativas, por exemplo, o projeto *Youth and History* (BORRIES & ANGVIK, 1997) e seus desdobramentos em diversos países, majoritariamente correspondem a pesquisas com questionários fechados e que geraram dados sobre a qualidade e características da consciência histórica em diversos países. As discussões a respeito desses dados assumem diferentes perspectivas de acordo com os referenciais utilizados em cada espaço de produção das discussões.

Apenas como exemplo dessa possibilidade de abordagem organizei a tabela a seguir:

Tabela 13 – Exemplo de discussões a respeito de pesquisas quantitativas

Livro / Artigo	Características
ANGVIK, M; BORRIES, B. <i>Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents</i> . Hamburg: Körber-Stiftung; Heinrich-Heine-Buchh, 1997.	Trata-se da produção realizada pelos organizadores do projeto <i>Youth and History</i> e possibilita um quadro geral das pesquisas e dos resultados.
CUEVAS, Joaquim Prats. <i>Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria</i> / Joaquim Prats Cuevas (director) ; Cristòfol-A. Trepal i Carbonell (coordinador) ; José Vicente Peña Calvo, Rafael Valls Montés, Ferran Urgell Plaza. Fundació La Caixa,, Barcelona : (2001)	Publicação organizada pelo professor Joaquim Cuevas Prats e que discute características específicas sobre o projeto realizado na Espanha. O interesse específico aqui está relacionado à compreensão de como os encaminhamentos posteriores acabaram por aderir a discussão do estabelecimento de competências.
PAIS, José Machado. <i>Consciência histórica e identidade : Os jovens portugueses num contexto europeu</i> . Secretaria de Estado da Juventude, 1999.	Obra organizada por José Machado Pais sobre as pesquisas específicas de Portugal. Em Portugal foi possível perceber que em determinado momento a discussão que se relaciona a consciência histórica incorporou o referencial das competências (como habilidades transferíveis e verificáveis).
TUTIAUX-GUILLON (N.) et MOUSSEAU, (M. J.). <i>Les jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique</i> , INRP, Paris, 1998.	Obra que discute a partir dos objetivos e resultados franceses. Discussões francesas que utilizam o conceito de consciência histórica não parecem ter uma influência muito significativa do lugar onde realizamos essas discussões. No entanto, muitas discussões reconhecidas como campo do “ensino de” foram influenciadas por perspectivas francesas como a transposição didática.

	Esse olhar sobre as características e objetivos da pesquisa na França pode auxiliar a compreensão mais ampla sobre discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem da História e suas diferentes compreensões.
BARON. W.C.C. As publicações do projeto Jovens e a História (2007–2014): Metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, p. 71-90, jan./jun. 2016. (Artigo a respeito das produções geradas a partir do projeto inspirado no “Youth and History”)	“O projeto de pesquisa Jovens e a História é um levantamento sobre a consciência histórica, cultura política e percepções da aprendizagem escolar de História de jovens entre 15 e 16 anos na América do Sul (Brasil, Argentina, Paraguai, Chile, Uruguai). Esta coleta de dados foi feita por meio de questionários impressos, para professores e alunos, em uma sala de aula por escola, em sete tipos de escolas (Pública de excelência, pública de periferia, pública rural, pública central, privada laica empresarial, privada laica comunitária e privada confessional). O que resultou num montante de 3246 questionários aplicados à alunos e 267 a professores. Com esta aplicação concluída em 2013, pesquisadores iniciaram um processo de análise destes dados, gerando inúmeras publicações científicas.” (BARON, 2016 p. 71)

As pesquisas que envolvem o conceito consciência histórica e que fundaram o campo de discussões da Educação Histórica como uma das discussões que compõem o campo da Didática da História podem ser divididas sob duas características principais: as de cunho quantitativo e, as de abordagens qualitativas. É sobre o segundo grupo que essa tese se debruçou.

O segundo grupo de pesquisas, caracterizados por estudos qualitativos, que geralmente aprofundaram questões levantadas pela pesquisa anterior, ou ainda, buscaram questões específicas e originais correspondentes às necessidades dos campos específicos aos quais estavam inseridas, por exemplo, o projeto do “Conselho de Escolas Projeto História 13-16”, na Inglaterra (LEE, 2014). Sobre as pesquisas qualitativas que aprofundaremos o nosso olhar, uma vez que é esse tipo de pesquisa que o LAPEDUH têm realizado, e também que tenho mais experiência em minha trajetória acadêmica.

4.2 – AS PESQUISAS SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COM ABORDAGEM QUALITATIVA

Dessa forma, o quarto capítulo está dividido a partir de um olhar sobre as diferentes perspectivas de pesquisas com abordagem qualitativa. A proposta foi perceber como tem sido abarcada a relação entre formação e consciência histórica em algumas das produções reconhecidas como referências essenciais no campo da Educação Histórica e da Didática da História. O ponto de partida desse diálogo entre referências das áreas foi a perspectiva buscada nessa tese, ou seja, a aprendizagem histórica como formação perspectivada pela práxis.

O capítulo também buscou a identificação dos principais referenciais que fundamentaram essas diferentes produções. O objetivo central desse capítulo foi buscar perceber as características de cada perspectiva, os autores que influenciam essas perspectivas e a forma de realização das análises qualitativas dos dados que foram fruto dessas perspectivas.

Um dos objetivos que acompanha esse inventário foi perceber que relações existem entre as discussões do campo da educação histórica e a ideia de formação histórica como uma categoria fundante na didática da história, mais especificamente a formação histórica na perspectiva da práxis. Para realizar essa tarefa, a metodologia utilizada se relaciona com a proposta de inventário (GRAMSCI, 1984), ou seja, buscou-se compreender de maneira mais aprofundada os movimentos que compõem os estratos dessa discussão. Por isso é que optei pela realização de um inventário.

Nas notas iniciais escritas por Antonio Gramsci, a respeito da concepção dialética da História, o autor alertou sobre a necessidade de criticar as próprias concepções de mundo. Propõe também que se realize a crítica das filosofias que nos deixaram estratificações.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1984 p.12)

Não coincidentemente, a referência socrática de Gramsci é válida também para Droysen (A história é o *γνωθι σεαυτόν* (conhece-te a ti mesmo) da humanidade, sua consciência)⁵⁸, ou ainda, as referências de Rüsen⁵⁹ a esse autor.

A fim de descobrirmos nossas limitações ou conformismos, na intenção de não utilizarmos conceitos ou mesmo criticá-los de maneira bizarra, tornou-se necessário fazer um inventário.

Na presente seção da tese, basicamente há quatro campos específicos de produção relacionados à Educação Histórica e que foram representados no texto: Inglaterra (representada pelos textos do professor doutor Peter Lee da Universidade de Londres), Portugal (representado pelos textos da professora Isabel Barca da Universidade do Minho), e, como discussões da Didática da História Alemã (com textos dos professores Klaus Bergman, Gerda von Staher, Jörn Rüsen, Bodo von Böries e Andreas Körber); e, por fim, o Brasil como lugar de onde tais análises foram possíveis⁶⁰.

Foram analisadas primeiramente algumas das produções da professora doutora Isabel Barca, uma vez que a partir de algumas de suas produções, é que se iniciou uma discussão em torno do referido campo aqui no Brasil, devido à relação estabelecida com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, sob coordenação da professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. O primeiro diálogo, portanto, ocorreu com relação ao grupo português de Educação Histórica. Nesse diálogo foi possível detectar discussões em torno da progressão de ideias históricas em direção ao estabelecimento de competências definidas.

Depois há um diálogo com o autor que representa uma das principais influências sobre o grupo português: trata-se de produções de Peter Lee, professor da Universidade de Londres e representante do grupo inglês de Educação Histórica. Aqui se constatou o avanço quanto às possibilidades formativas da História, sobretudo pelo aspecto entendido como transformador dos conhecimentos

⁵⁸ Ver parágrafo 74 da *Historik* de Droysen (Vozes, 2009).

⁵⁹ Ver Rüsen (2014, p. 59) "... quero mostrar que com Droysen se pode aprender algo que necessitamos urgentemente na era da globalização: uma categoria da humanidade ou, como Droysen expressou com o termo clássico *γνωθι σεαυτόν* do gênero humano". E na edição da *Historik* de Rüsen (2015) p.25, 31, 34, 62, 89, 90, 101, 144, 167, 170, 171, 201, 202, 205, 206.

⁶⁰ Que corresponde ao olhar sobre as diferentes perspectivas, que dá o título do capítulo.

históricos, no entanto, uma recorrência de aproximações de tradições distintas no âmbito da Filosofia da História, e principalmente um retorno a definições de níveis de progressão do pensamento histórico percebidos nas expressões de alunos a respeito da natureza da História, a exemplo do conceito de mudança.

E, por último, uma discussão que adentrou os campos da teoria e filosofia da história. Discussões sobre consciência histórica e competências na Didática da História alemã e uma leitura para a didática da História a partir das teorias da História Alemã e Francesa (como campos que influenciaram o Brasil) como proposta de discussão sobre alguns encaminhamentos atuais na didática da História alemã e avanços em relação ao estabelecimento de competências referentes ao pensamento histórico.

Esse avanço pôde ser percebido em dois movimentos, o primeiro que mantém as discussões em harmonia com fundamentos da ciência da História, e o segundo, ligado a demandas de organizações multilaterais e não as demandas do pensamento histórico em processo formativo que se dá na vida como práxis social. Discutiram-se ainda as relações de influência entre discussões da teoria e filosofia da História nas análises de pesquisas do campo da didática da história.

4.2.1 – Grupo português de Educação Histórica

Esta seção procura primeiramente realizar um diálogo com os textos da professora doutora Isabel Barca com duas perspectivas principais. Uma refere-se a organização cronológica de suas publicações pautadas em uma interlocução com os conceitos de formação e de consciência histórica. Em seguida a proposta foi organizar de acordo com as discussões presentes em seus textos.

A professora Isabel Barca, atua como associada com Agregação na Universidade do Minho. Possui doutorado em Ensino de História (History in Education) pela Universidade de Londres, mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciatura em História pela Universidade do Porto. Desenvolve atividades de docência e investigação no campo da cognição e da educação histórica, com diversos projetos e estudos nesse âmbito. Constitui-se como referência essencial sobre os debates no campo da Educação Histórica

mundialmente. O quadro abaixo apresenta um levantamento de suas produções em português dentro do campo de discussão.

Tabela 14 – Artigos da professora Isabel Barca

ORGANIZAÇÃO	ANO	REFERÊNCIA
A	1998	BARCA, Isabel. VERDADE E PERSPECTIVAS DO PASSADO NA EXPLICAÇÃO EM HISTÓRIA Uma visão Pós-desconstrucionista. Revista O ESTUDO DA HISTÓRIA, Nº 3. Actas do congresso O ensino da História: problemas da didactica e do saber histórico. Actas de Encontros (Açores, Braga e Madeira). Produção bienal, Outubro de 1998.
B	2000 (1996 em inglês)	BARCA, Isabel. O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS – IDEIAS DOS ADOLESCENTES ACERCA DA PROVISORIEDADE DA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA. Universidade de Londres, 2000.
C	2001	BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da faculdade de Letras História. Porto, III série, vol. 2, 2001, pp. 013-021.
D	2001	BARCA, Isabel. A IMAGEM DO EU E DO OUTRO NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES PORTUGUESES. Revista O ESTUDO DA HISTÓRIA, Nº 4. Produção ANUAL, 2001.
E	2001	BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In.: Actas das PRIMEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. Perspectivas em Educação Histórica. Org.: Isabel Barca, 2001
F	2004	BARCA, I.; GAGO, M. Usos da narrativa em História. In: MELLO, M. do C.; LOPES, J. M. (Orgs.). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. <i>Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionais</i> : Portugal; Universidade do Minho, 2004. p. 29-40.
G	2004	BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In.: Para uma educação de qualidade : Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação e

		educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004. p 131 – 144.
H	2006	BARCA, Isabel. EM TORNO DA EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA. In.: Actas das terceiras jornadas internacionais de educação histórica: Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. Org. BARCA, Isabel & GAGO, Marília, 2006
I	2006	BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. Educar, Curitiba, Especial, p. 93 – 112, 2006. Editora UFPR
J	2007	BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: Jornadas Internacionais de Educação Histórica (6.:2006 ago. 02-05 : Curitiba – PR) Perspectivas de investigação em educação histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Curitiba, 02-05 ago. 2006 / organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Maria F. Braga Garcia. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2007.
K	2007	BARCA, Isabel. MARCOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS PORTUGUESES. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007
L	2008	BARCA, Isabel. Estudos de consciência histórica em Portugal: Perspectivas de Jovens Portugueses acerca da História. In.: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Organizadora: Isabel Barca. Braga, 2008.
M	2009	BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In.: Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org: BARCA, Isabel & M ^a Auxiliadora Schmidt. Braga, 2009
N	2011	BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudança. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011. Editora UFPR
O	2011	BARCA, Isabel. O PAPEL DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. In.: Educação histórica: teoria e pesquisa.

		Organizadoras Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011 p 21-48.
P	2011	BARCA, Isabel. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS E METAS DE APRENDIZAGEM NARRATIVAS HISTÓRICAS DE ALUNOS EM ESPAÇOS LUSÓFONOS. In.: Consciência Histórica na Era da Globalização Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org.: Isabel Barca. Centro de Investigação e educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011. p. 29 – 40.
Q	2012	BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. Revista de História. Goiânia, v. 17, n. 1, p.37 – 51, jan./jun. 2012
R	2012	BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 437-452, set./dez. 2012
S	2012	Silva de Oliveira, Nucia Alexandra. Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica Antíteses [online] 2012, 5 (Julio-Diciembre): [Date of reference: 1 / agosto / 2015] Available in:< http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193325796018 > ISSN 1984-3356

4.2.1.1– Organização por tema

A partir das categorias utilizadas pelos autores foi possível perceber e demonstrar que, pelo foco teórico ou pelas análises realizadas pode-se organizar as produções de acordo com asserções temáticas. Os referenciais das produções, as propostas e análises apontam apropriações relacionadas à discussão científica. Depois de explicitar o diálogo em torno das concepções sobre formação presentes ou não nas discussões, a etapa seguinte corresponde a identificação dos Temas.

Foi possível perceber que as categorias se aproximavam em temas, que agrupavam elementos que tornam possível perceber o foco dado ao que se espera de uma Educação Histórica, ou seja, os temas permitem inferir a forma como a formação histórica se apresenta nas discussões.

4.2.1.2 – Tema 1 - Mudança conceptual

Para a uma abordagem temática da mudança conceptual a referência fundamental foi “Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado”, da pesquisadora Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos. Pesquisadora portuguesa licenciada em Ciências Biológicas e com doutorado na área da Educação (Didática das Ciências). A indicação dessa obra está relacionada à pesquisadora Isabel Barca como base fundamental das discussões em torno da mudança conceptual.

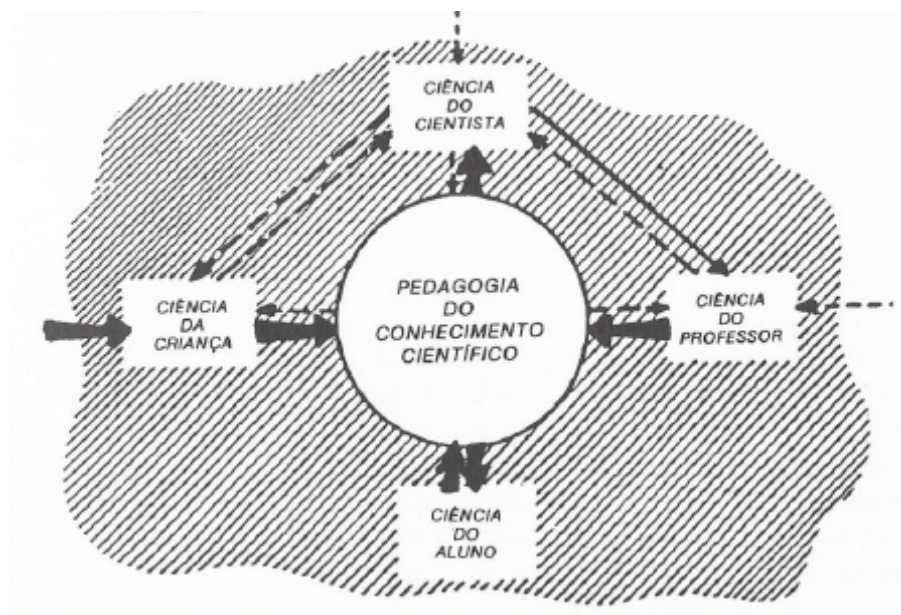
A partir da revisão da obra pode-se dizer que nas discussões a respeito da mudança conceptual existem alguns pressupostos basilares: primeiro, que os indivíduos possuem representações idiossincráticas da realidade (SANTOS,1998); segundo, que o elemento a que se refere como realidade e as interpretações variam de sujeito para sujeito; e terceiro, que das ciências podemos obter diferentes representações da realidade.

Sobre o conceito de representação:

São, pois, visões do mundo e visões de nós próprios inseridos nesse mundo, construídas em função da dialética bipolar do sujeito/objecto. De facto, pressupomos que a realidade é sempre apercebida de forma pessoal pelo sujeito sendo essa percepção dependente das representações preexistentes em cada um. Assim a representação que temos do mundo é sempre subjectiva. É como se fôssemos um espelho onde se constrói uma representação da realidade que têm a ver com essa realidade, mas também com o espelho onde ela se projecta. Por conseguinte, a mesma realidade está na origem de muitas representações diferentes. (SANTOS, 1998 p. 21)

Nesse sentido, existiriam diferentes tipos de representações científicas na vida em sociedade e que se relacionam com o ensinar e aprender. Essas relações estão representadas no esquema a seguir:

Figura 1. Conhecimento do conhecimento científico.



(SANTOS, 1998 p. 22)

A divisão proposta pela autora é composta de quatro representações distintas da ciência. A primeira se refere a do cientista, composta por representações consensuais da comunidade científica. A segunda diz respeito a representações do professor e da ciência curricular que ensina. A terceira diz respeito a criança e as representações mais ou menos imediatas. Por último, as representações do aluno na aprendizagem escolar (SANTOS, 1998 p. 22).

Uma observação importante sobre a mudança conceptual discutida por (SANTOS, 1998) diz respeito à compreensão do papel do professor na situação de aprendizagem dos alunos. A autora não apresenta em seu trabalho uma reflexão sobre a “ciência do professor”, mas considera que as concepções dos professores muitas vezes não coincidem com concepções dos alunos e tampouco com as da comunidade científica (SANTOS, 1998 p. 45 nota 2). A preocupação básica das discussões sobre mudança conceptual é que a existência a priori de representações implica na discussão sobre formas de partida e de chegada entre concepções mais incipientes e outras mais elaboradas de representações científicas.

Sobre a mudança conceptual é necessário deixar claro que as discussões se iniciaram na década de 1970 com os primeiros trabalhos de investigação em educação em ciência. E que os fundamentos das discussões inicialmente foram da psicologia, principalmente a partir das contribuições de Piaget e Ausubel. Entretanto, com o desenvolvimento de muitas pesquisas ao longo dos anos, outras influências

epistemológicas como as teorias racionalistas contemporâneas advindas das discussões de Gaston Bachelard sobre o campo da ciência (SANTOS, 1998 p. 21-89).

Nesse sentido (SANTOS, 1998 p. 169-170) aponta que as discussões em torno da mudança conceptual têm se baseado no pressuposto de que não se pode teorizar sobre modelos de aprendizagem se não houver uma reflexão sobre a ciência que se ensina. A partir disso os modelos de aprendizagem tendem a sair de uma concepção de aquisição de conceitos para a ideia de mudança conceitual em que a ideia de mudança passou a ser percebida como qualitativa.

Consideram decisivo que é aos alunos que cabe a construção (reconstrução) das novas ideias. Radicam numa perspectiva construtivista que advoga que o processo de aprender implica que quem aprende recorra aos seus esquemas (ou maneiras de aprender) para enfrentar uma situação que tenta compreender. (SANTOS, 1998 p. 173)

É desses pressupostos que partiram as discussões relacionadas, por exemplo, a aula-oficina proposta pela pesquisadora Isabel Barca. As necessidades de levar em consideração sempre os conhecimentos prévios dos alunos, para depois buscar a mudança conceptual com um papel ativo dos envolvidos em busca de uma progressão que parte do familiar para outro momento que demonstrará a aprendizagem, e ainda, sem deixar de lado a epistemologia da própria história. É a isso que se refere a aprendizagem histórica situada no âmbito da educação histórica discutida inicialmente.

Os textos relacionados a essa asserção temática encontram-se na tabela a seguir:

Tabela 15 – Artigos da professora doutora Isabel Barca relacionados à Mudança conceptual e aprendizagem histórica

ANO	REFERÊNCIA
1998	BARCA, Isabel. VERDADE E PERSPECTIVAS DO PASSADO NA EXPLICAÇÃO EM HISTÓRIA Uma visão Pós-desconstrucionista. Revista O ESTUDO DA HISTÓRIA, Nº 3. Actas do congresso O ensino da História: problemas da didáctica e do saber histórico. Actas de Encontros (Açores, Braga e Madeira). Produção bienal, Outubro de 1998.

2000 (1996 em inglês)	BARCA, Isabel. O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS – IDEIAS DOS ADOLESCENTES ACERCA DA PROVISORIEDADE DA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA. Universidade de Londres, 2000.
2001	Barca, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras História. Porto, III série, vol. 2, 2001, pp. 013-021.
2001	BARCA, Isabel. A IMAGEM DO EU E DO OUTRO NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES PORTUGUESES. Revista O ESTUDO DA HISTÓRIA, Nº 4. Produção ANUAL, 2001.
2001	BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In.: Actas das PRIMEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. Perspectivas em educação Histórica. Org.: Isabel Barca, 2001
2004	BARCA, I.; GAGO, M. Usos da narrativa em história. In: MELLO, M. do C.; LOPES, J. M. (Orgs.). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. <i>Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionais</i> : Portugal; Universidade do Minho, 2004. p. 29-40.
2004	BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In.: Para uma educação de qualidade : Atas da Quarta Jornada de educação histórica. Braga, Centro de Investigação e educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004. p 131-144.
2006	BARCA, Isabel. EM TORNO DA EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA. In.: Actas das terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. Org. BARCA, Isabel & GAGO, Marília, 2006
2011	BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudança. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011. Editora UFPR

O texto publicado em 1998, na revista O ESTUDO DA HISTÓRIA, parte de reflexões sobre filosofia da História relacionadas à cientificidade da História frente aos embates sobre cientificidade em geral. De acordo como Barca (1998) há um posicionamento específico em torno de autores como Collingwood, Dray e Popper sobre a importância característica central do ponto de vista como constituinte das explicações e compreensões históricas.

O mesmo texto retoma discussões que consolidaram o campo chamado de pós-estruturalista, a exemplo de Foucault, e de sua importância para a superação de uma história eurocêntrica, nacionalista ou sexista. No entanto, o texto de Barca

procura incorporar essa crítica e ao mesmo tempo não abrir mão dos referenciais que garantem cientificidade das explicações históricas. Aponta que McCullagh, referenciado em discussões de Popper, apresentou um referencial de validação baseado em rigor factual na relação com fontes e em coerência lógica.

Estaria nessa leitura a possibilidade de uma visão pós-desconstrucionista proposta por BARCA (1998). A partir dessa leitura a autora realizou uma pesquisa preocupada com os critérios de escolha que utilizavam os adolescentes para escolher hipóteses explicativas sobre uma mesma questão histórica. A análise desses dados foram realizadas de acordo com a linha de cognição contextualizada (Bruner, Vygotsky e Donaldson) consideradas pela autora perspectivas fulcrais para educação naquele momento.

Nesse primeiro texto há uma revisão entre várias contribuições da Filosofia da História. O item 1 no texto é “A filosofia da História” e o 2 é “Da filosofia ao ensino da História” (na linha de Bruner, Vygotsky e Donaldson – cognição contextualizada).

A leitura da autora inicia com uma citação de Karl Popper sobre a provisoriidade das explicações científicas e em seguida faz uma revisão rápida de contribuições de diferentes filósofos da História. Pode-se resumir da seguinte forma a revisão da autora:

Autor	Contribuição destacada
Ranke	narrar o que realmente se passou
Comte	regularidades e leis sociais
Colingwood	ponto de vista genuinamente inerente a atividade do historiador
Dray	compreensão e explicação histórica possuem sempre um juízo de valor
Popper	a História é vista como ciência em termos metodológicos, mas as explicações são sujeitas a controvérsia
Focault	a história deve ser narrada também na perspectiva do outro, propõe a desmontagem – a desconstrução
Garfinkel	critérios de validação que permitam discernir fundamentadamente explicações mais ou menos válidas
McCullagh	rigor factual a partir de fontes; e coerência lógica, ou plausibilidade de inferência

Depois dessas discussões a respeito da natureza da explicação histórica, a autora apresenta um quadro síntese para apreciação das produções:

A explicação histórica constitui uma resposta provisória a uma dada questão sobre o passado. Podem coexistir, e competir simultaneamente, diversas explicações para a mesma questão histórica. Existem critérios partilhados pelos historiadores que permitem distinguir entre uma explicação histórica e outras, ou que podem ser utilizados para avaliar a adequação, âmbito e poder explicativo de várias explicações históricas em confronto. Tais critérios de validação podem ser sistematizados em termos de consistência explicativa:

- consistência factual (através de confirmação e não refutação)
 - consistência lógica (coerência e plausibilidade, que poderá ser “pesada” por recurso a situações históricas e comparativas).
- (BARCA, 1998 p. 166)

As conclusões apontaram que há um terreno para a educação histórica que permite ir além da “compreensão-regurgitação” do passado, e propõe a exploração das ideias tácitas dos alunos e a progressão do pensamento envolvendo escolhas com critério legitimados (BARCA, 1998 p. 171). Nesse sentido, essa primeira publicação analisada permite identificar que não havia uma discussão sobre formação histórica, embora a discussão esteja preocupada com a educação histórica.

Outra referência com a qual proponho um diálogo é justamente a que deu sustentação para uma série de publicações da pesquisadora e que serão utilizadas pontualmente. Trata-se da tese de doutoramento, defendida na Universidade de Londres no ano de 1996 e publicada em língua portuguesa em 2000.

Para realizar uma discussão a respeito do conceito “explicação histórica”, a autora realizou, no segundo capítulo da tese de doutoramento, uma revisão aprofundada das diferentes perspectivas da filosofia da História. Suas discussões pautaram-se em quatro modelos gerais: nomológico-dedutivo, racional, narrativo e estrutural.

Antes do diálogo a autora apresentou qual uso do conceito de explicação que ela fez em seu estudo: “o conceito de explicação histórica é usado no sentido de uma resposta temporária à pergunta sobre *porque é que* ocorreu um dado acontecimento ou situação passada” (BARCA, 2000 p.43)

Os representantes do pensamento nomológico-dedutivo são principalmente Hempel e Popper, o primeiro ligado aos modelos de leis gerais, e o segundo ligado provisoriamente das explicações fracas ou ainda não refutadas. Além desses autores, McClelland e Gardiner ampliaram um pouco a discussão defendendo a semelhança da História com as ciências sociais e salientam especificidades das explicações

históricas.

Na perspectiva do modelo racional a História forma um campo autônomo em relação a outras ciências. A inferência a partir de evidências seriam uma das características para a produção de uma explicação histórica completa. Dray seria um dos principais representantes dessa perspectiva ao discutir que explicações sobre “como foi possível” devem responder questionamentos do tipo “porquê” para se obter uma explicação logicamente satisfatória. Autores como Walsh, Gallie e Atkinson, de acordo com a autora seguem basicamente o modelo racional.

É nesse íterim que se encaixam os filósofos defensores da explicação histórica como uma narrativa auto-explicativa. Walsh, por exemplo, deu contribuições em uma discussão paralela com a Física a respeito do conceito de “Coligação” (*coligatory*) para evitar a rejeição colingwoodiana a respeito da generalização nas explicações em História.

Na perspectiva do modelo chamado de estrutural as estruturas e conjunturas condicionantes de ações e acontecimentos imediatos são objeto da discussão na História. Esse campo envolveria desde o modelo estruturalista (representado por autores Thompson e Hobsbawm, como marxistas que admitem um papel ativos dos sujeitos), ou até autores como Christopher Lloyd, como representante estruturista / estruturismo, defende que a causalidade ontológica e complexa deve ser explicada por raciocínios também complexos, levando em consideração deduções, induções, analogias, modelos e metáforas. Deve-se levar em consideração uma relação entre indivíduo e imediato, mas sem esquecer de elementos como curta e longa duração (BARCA, 2000 p. 43 - 61).

A conclusão da autora no que se refere as diferentes concepções aparece no parágrafo a seguir:

“Actualmente, a atenção dada à explicação tende a afastar-se da acumulação de argumentos a favor deste ou daquele modelo de causalidade. Não será muito frutuoso, em termos de contribuição para uma análise crítica da História, continuar a discutir se a explicação histórica é (a) nomológica-dedutiva ou (b) inferencial-indutiva. A primeira abordagem atribuiu um estatuto científico à História, surgindo esta área do conhecimento como um “parente pobre” das outras ciências mais “completas”, com base no paradigma das causas suficientes e previsíveis. Na segunda abordagem, assume-se a completa autonomia da História. Essa controvérsia surgiu num contexto ideológico e científico específico, entre a década de trinta e a década de sessenta, e nele tem de ser compreendida. Cada abordagem encara, no final das contas, as causas em História

como necessárias, mais ou menos determinantes, mas nunca como factores suficientes em si mesmos. Os historiadores não consideram, normalmente, apenas uma única causa. Os historiadores marxistas, por exemplo, salientam o factor económico, mas não o consideram uma causa suficiente. Deste modo, Parece encontrar-se algum consenso sobre a consideração de que diferentes factores contribuem para explicar situações, acontecimentos e acções históricas. Esses factores podem ser causas ou condições mais necessárias ou mesmo determinantes, ou condições meramente facilitadoras. A controvérsia centra-se, usualmente, sobre (a) se os factores devem ser vistos como causas, condições ou razões, e (b) o que conta como factores mais ou menos relevantes”(BARCA, 2000 p. 60).

A partir dessa revisão e conclusão da revisão apontada, a autora propôs um modelo básico de explicação resultante da discussão.

A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo “porquê?” sobre acções, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo “como foi possível?”. Cada explicação pressupõe uma selecção de factores razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos factores seleccionados e, entre uma gama de factores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outros condições contributivas facilitadoras do explanandum. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa. (BARCA, 2000 p. 61 e 152)

Vale reforçar que a autora ainda realizou discussões específicas sobre a provisoriedade das explicações em História com base em outros autores, tais como McCullagh, ou ainda autores do campo do pós-modernismo (de acordo com a autora, Foucault e Derrida). O ponto que mais interessa depois nesse inventário está relacionado a análise dos dados de pesquisa. Nesse caso, a categorização ocorreu de acordo com os cinco níveis de progressão (1. A história, 2. A explicação correcta, 3. Quanto mais factores melhor, 4. Uma explicação consensual?, 5. Perspectiva).

É possível apontar, portanto, que ocorreu uma revisão com base em filosofias da história principalmente em relação a autores anglo-saxões, sem deixar de levar em consideração autores que marcaram o momento das discussões na segunda metade do século XX a exemplo de Foucault, mas que esse debate foi organizado com base em um debate do campo da educação e da psicologia cognitiva relacionada ao conceito “mudança conceitual”. Essa relação pode ser constatada nas contribuições filosóficas relacionadas aos graus de progressão percebidos nas

ideias dos alunos.

As perguntas principais que nortearam a pesquisa de Barca (2000) foram:

Que ideias possuem os alunos a respeito da provisoriedade da explicação histórica? E, que critérios operam na escolha de explicações históricas?

Na trajetória que percorreu para responder a essa questão, são apresentadas as referências que nortearam o debate acadêmico na área da História e do ensino durante a segunda metade do século XX e quais foram os avanços trazidos pelos referenciais da Educação Histórica para as discussões a respeito da atividade de ensinar e aprender história. Nesse sentido a autora destaca que o marco referencial para os avanços das discussões, especificamente aquelas que não se limitaram, ainda que estabelecendo diálogos com os referenciais piagetianos dos estágios de desenvolvimento psicológico, foram pesquisas de Peter Lee, publicadas a partir de 1978. Adiante farei um diálogo com algumas das publicações deste autor, porém nesse momento continuarei dialogando com algumas produções da professora pesquisadora Isabel Barca.

De acordo com a autora (2001) desde os anos 70 do século XX, têm aumentado o número de pesquisas na área da cognição histórica. Essas contribuições foram se afastando das contribuições de Piaget e Bloom⁶¹ que se referenciavam em características das ciências exatas (Barca, 2001). As propostas no âmbito da cognição histórica visavam explorar avanços do pensamento dos alunos em um caráter mais qualitativo ao contrário do acúmulo de conhecimento quantitativo sobre a História. Os resultados dessas pesquisas apontaram possibilidades de acompanhar desenvolvimentos do pensamento de alunos através de níveis progressivos relacionados à ideia de empatia histórica. Para Barca, não faria sentido uma importação automática desses níveis de progressão do pensamento para o contexto português, e por isso, foi de acordo com pesquisas empíricas realizadas em Portugal que também propôs análises qualitativas das respostas dos alunos, de acordo com níveis de progressão do pensamento histórico.

Com a preocupação relacionada às formas como os alunos encaravam a

⁶¹ Nos dois textos intitulados “Educação histórica: uma nova área de investigação” e “Educação histórica: uma nova área de investigação?” (2001 e 2005 respectivamente), a autora não faz referência a nenhuma publicação específica desses autores, assim como não estão listados na referência bibliográfica dos referidos textos.

existência de diferentes explicações em História, a pesquisadora desenvolveu suas pesquisas e a partir das respostas dos alunos e chegou a 5 (cinco) níveis conceituais de elaboração crescente: (1. Estória, 2. A explicação correta, 3. Quanto mais fatores melhor, 4. Uma explicação consensual?, 5. Perspectiva). Assim como as pesquisas realizadas na Inglaterra, percebeu-se que apesar de ser considerável a progressão de acordo com a idade, havia crianças novas que demonstravam níveis de elaboração maiores que de outras crianças mais velhas.

Além disso, se destaca o esforço realizado pela autora em demonstrar através da epistemologia da história algumas questões que até então estavam referenciadas apenas na psicologia. Na tentativa de ampliar o debate com o campo da filosofia da história, a autora apoiou-se principalmente em Karl Popper para discutir a questão da explicação histórica, e em outros autores para defender a explicação histórica, ainda que com caráter provisório.

Dando continuidade a constatação anterior, essa publicação abre com a afirmação de que o ensino de história “enquanto disciplina de charneira para a promoção da educação histórica, assume-se hoje com fundamentação científica própria” (BARCA, 2001 p. 13). Essa autonomia é construída com área do conhecimento como a “epistemologia da História e das Ciências sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da educação histórica” (Ibidem).

O texto ainda possui uma discussão a respeito dos conceitos de “provisoriedade e objetividade” em História, levando em consideração alguns dos autores já discutidos anteriormente em sua tese. Os textos posteriores a tese mantêm referências da filosofia que não tinham sido destacados anteriormente:

Collingwood tornou explícita a noção de ponto de vista, integrando-a na própria ideia de objetividade histórica. (...)

Popper (1980 cap. I) afirmou explicitamente que a explicação científica é provisória.(...) Popper afirmou ainda que a explicação histórica é muito mais provisória do que a explicação nas outras ciências, porque não pode ser confirmada nem refutada. (...) Dray (1964) assumiu que a explicação histórica é intrinsecamente avaliativa – o objecto da própria história é carregado de juízos de valor. (...) Tal como Walsh (1967) afirmou, se todos os pontos de vista fossem retirados nada de inteligível restaria. Walsh discutiu a objectividade, reconhecendo dois fatores nas conclusões históricas: o ponto de vista (um elemento subjectivo) e a evidência (que é algo que dá acesso ao passado). (BARCA, 2001 p. 18-19)

Um dos apontamentos realizados pela autora diz respeito ao estabelecimento de relações entre essas discussões e as relações de ensino e aprendizagem em e sobre a História que deverá ser sustentada nesses parâmetros, mas deverá ocorrer de forma gradual. Ressalta que não existem receitas fixas, mas que a aula-oficina é uma proposta para uma aprendizagem mais ativa com os alunos.

Ao estabelecer uma revisão das contribuições das pesquisas realizadas na Inglaterra e que influenciaram o modelo de progressão das ideias históricas de sua tese, Barca (2001) demonstrou que, não obstante a crítica ao ensino de história marcado por influência das discussões que envolviam ideias de Piaget foram possíveis pesquisas que levavam em consideração as concepções da própria natureza da História, essas noções foram nomeadas de ideias de segunda ordem, em contraposição as chamadas ideias substantivas.

A divisão de conceitos substantivos e de segunda ordem foi proposta pelo grupo inglês (BARCA, 2011) como a forma de explorar os pensamentos de alunos a partir da própria natureza da História. Esses conceitos se dividem da seguinte forma:

Os conceitos “de segunda ordem”, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas a natureza do conhecimento histórico, tais como compreensão empática, explicação, evidência, significância, mudança em História. Os conceitos “substantivos” referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos, como monarquia, democracia, feudalismo, revolução industrial, Renascimento, descobrimentos. (BARCA, 2011 p. 25)

Essa linha de investigação recebeu algum apoio da psicologia cognitiva, a exemplo de Ashby e Lee (1987) que fizeram referências as pesquisas de Donaldson (1978) como a melhor contribuição da psicologia cognitiva para a discussão referente à progressão no pensamento das crianças (BARCA, 2000 p. 27 nota 4).

Em 2001 Barca publicou um texto construído com base em possibilidades de resposta a quatro questões importantes para uma educação histórica. A primeira se refere a que respostas sugeriria a História sobre atuais preocupações relacionadas a identidades e alteridades. A resposta inicia com um debate epistemológico que retoma as contribuições já citadas anteriormente sobre Foucault.

Os alertas de Foucault sobre a necessidade de descentrar-se de um humanismo tradicional europeu e levar em consideração as histórias dos “Outros”. É um referencial de formação histórica pautado em uma relação entre cidadania e cientificidade da história, relativa à variedade de pontos de vista e perspectivas

(Dray, 1991, Marint, 1989, McCullagh, 1984). A ideia básica trata sobre não estar fechado em um humanismo tradicional e eurocêntrico e as possibilidades de outros discursos normalmente excluídos do discurso dominante.

Como o título do artigo demonstra, há uma preocupação com questões relacionadas à identidade e identificação (o eu e o outro) vinculados ao ideal focaultiano de levar o outro em consideração e descentrar-se de uma perspectiva etnocêntrica. Além disso, a passagem que evidencia a relação com a filosofia da história que subsidiou seu conceito de explicação histórica é a seguinte:

Quem possui formação histórica, implícita ou explicitamente busca uma síntese pessoal, enriquecida pelo exame de perspectivas diversas, aceitando, em cada uma delas, algumas premissas e rejeitando outras. Sabemos que, em História, essa síntese pessoal deverá ser feita segundo critérios metodológicos próprios, não apenas a partir de uma simples (e inevitável) preferência emocional por Este ou Aquele. E se a busca de convergência de perspectivas é útil, como exercício de cidadania e como contributo para a produção científica, não é forçoso que tal convergência seja alcançada enquanto resposta histórica sobre o passado (Dray, 1991, Martin 1989, McCullagh, 1984). (BARCA, 2001 p. 238)

No entanto as referências principais de Barca no que se relaciona a epistemologia da História referem-se ao campo da filosofia anglo-saxônica. Exemplo disso, ao citar três comentários diversos da historiografia sobre Pedro Álvares Cabral, Barca buscou referência mais uma vez em Dray (1991), Martin (1989) e McCullagh (1984) para dizer que alguém com formação histórica⁶² implícita ou explícita deve buscar uma síntese pessoal enriquecida com as diferentes versões aceitando algumas coisas e rejeitando outras. Esta síntese, no entanto, deve ser realizada não por preferência, mas por critérios metodológicos.

A segunda questão está relacionada à forma como os jovens recebem essas diferentes respostas. A autora ressalta a importância dos manuais escolares e da ação educativa dos professores, mas relembra o princípio construtivista da aprendizagem sobre a relação do conhecimento com as experiências prévias. De acordo com a autora, seria um desafio difícil este que os professores da pós-modernidade têm de encarar (BARCA, 2001 p. 238-239). É possível perceber que

⁶² Apesar da utilização da ideia “formação histórica implícita ou explícita” não há um debate sobre o significado dessa questão. É possível depreender do texto apenas que se refere a uma pessoa que consegue trabalhar com informações a respeito da história de uma maneira adequada no que se relaciona a princípios metodológicos do pensamento histórico. Não há uma discussão relacionada a ética, valores morais, ou ainda sobre projetos dos indivíduos na vida em sociedade.

aqui ainda não existia uma utilização dos conceitos de consciência histórica e formação histórica ligadas a concepção de uma discussão própria da didática da história.

Neste mesmo texto aparecem referenciais considerados por Barca como importantes para a constituição do campo da educação histórica, são eles: a) a formação de professores em Portugal utilizando a aula-oficina (aulas práticas); b) pautadas em interpretação cruzada de diferentes fontes históricas visando a construção do pensamento histórico (LEE, 1997; SHEMILT, 1987), pós-desconstrucionista (BARCA, 1998).

Os professores estagiários, que no ano anterior trabalharam idênticas competências relacionadas com a análise crítica de fontes históricas, são estimulados a aplicarem tais estratégias de desenvolvimento cognitivo (BARCA, 2001 p.239).

O trabalho descrito pauta-se na comparação de fontes com informações contraditórias com o intuito de desenvolver progressivamente atitudes mais fundamentadas e equilibradas (BARCA, 2001 p.239).

O terceiro questionamento da autora refere-se às imagens construídas pelos jovens a respeito do contato entre portugueses e os povos da América no século XVI, de acordo com a análise de diferentes fontes. As respostas foram categorizadas em pontos negativos e positivos para alunos portugueses a partir desse contato. A quarta e última questão tratada no texto, refere-se ao ajustamento entre os valores que se quer construir e os valores que a sociedade quer defender. Os indicativos são relacionados à alteridade e à necessidade de que a própria opinião pública saiba incorporar as posições dos mais jovens, às posições dos outros pontos de vistas, ideias e valores (BARCA, 2001 p.244). Também nessa discussão não foi possível detectar uma reflexão específica sobre a formação histórica, ainda que as preocupações da discussão tenham semelhanças.

No texto apresentado por Isabel Barca nas primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica é possível apontar que há uma delimitação relacionada às discussões anteriores no que tange a filosofia da História e as aproximações aos encaminhamentos do grupo inglês da discussão sobre educação histórica.

A autora refere-se à multiplicidade de explicações e os posicionamentos de Hempel e Popper sobre a probabilidade das explicações históricas e a validação intersubjetiva, além da referência a Walsh e Dray, como defensores da *perspectiva*

como característica da ciência da história. Ambos os referenciais levam a conclusão de que essas possibilidades enriquecem ao invés de enfraquecer a história (BARCA, 2001 p. 29). Considera outras vertentes possíveis (como a pós-moderna), mas não se identifica com a limitação em torno do discurso e parte para a análise das escolhas dos alunos a respeito de diferentes versões para um mesmo fato histórico.

Aqui o interesse está mais na maneira como a autora trabalhou com a análise dos dados e em que se referenciou do que nos dados propriamente ditos. Dessa forma, pode-se dizer que a categorização das ideias ocorreu em torno do referencial de teses sistêmicas (Bliss, Monk e Ogborn, 1983) que possibilitou discutir como os alunos compreendem a ideia de provisoriedade da explicação histórica. A categorização que se repete em outros textos segue a ideia da progressão: (1. Estória, 2. A explicação correta, 3. Quanto mais fatores melhor, 4. Uma explicação consensual?, 5. Perspectiva) (BARCA, 2001 p. 36). O que é indicativo de uma discussão relacionada ao conceito de mudança conceitual e das referências da filosofia da História mais marcantes em suas discussões.

No texto “Usos da Narrativa em História” publicado em 2004, Barca fez uma revisão no âmbito da teoria e filosofia da História e das Ciências Sociais acerca dos usos do conceito de Narrativa. Além disso, discutiu resultados de um questionário de entrevistas realizadas com professores de História acerca dos usos da narrativa entre professores. Em seguida discutiu alguns dados resultantes de uma pesquisa qualitativa realizada com alunos em que foram submetidos à escolha de melhores explicações históricas sobre dois temas históricos. As respostas dos alunos foram divididas em três categorias diferentes, também relacionadas à ideia de progressão. Nesse caso a categorização foi: compreensão fragmentada, compreensão restrita e compreensão global (BARCA, 2004 p. 38).

Faz uma revisão sobre alguns conceitos de narrativa entre autores já citados em textos anteriores chegando a possibilidade de definição de quatro grupos relacionados ao conceito de narrativa histórica:

- a) Numa das linhas pós-estruturalistas, ela significa a produção histórica que em relação ao passado não despreza o tempo breve, atende ao acontecimento e às acções de alguns actores históricos;
- b) Numa postura relativista, ela refere-se a toda a produção histórica cuja trama é criada pelo historiador e, que para alguns autores mais cépticos, não passa de uma representação de uma realidade que não sabemos se **existiu**;

- c) Para os positivistas da linha rankeana, a narrativa histórica é apenas a descrição do passado; e
- d) Para os "narrativistas", ela é a própria estrutura da produção histórica, vista como uma teia intrinsecamente descritiva-explicativa. (BARCA, 2004 p. 33-34)

Mesmo fazendo essa rápida revisão que resultou em quatro possíveis grupos de narrativas históricas, quando a autora se propõe a analisar respostas de alunos a categorização mais uma vez ocorreu em um caráter progressivo: compreensão fragmentada, compreensão restrita e compreensão global (Barca, 2004 p. 38).

Essa observação permite constatar duas questões: a primeira, que mesmo tendo contato com a concepção narrativista da História, as análises dos dados ainda são influenciadas pelo caráter progressivo e pela filosofia da história que se dedicou a caracterizar as explicações históricas. E, a segunda, que nas análises não há uma relação com o referencial da práxis da vida, ou da vida prática. Apesar das análises não há discussão ou constatação sobre o que a forma de explicação acarreta na relação com a consciência histórica ou com o sentido atribuído na explicação.

Antes da análise dos dados resultantes da pesquisa com os alunos, a pesquisadora apontou que as propostas curriculares de Portugal também sugerem que o trabalho com narrativas divergentes e a construção de narrativas pelos alunos seriam interessantes para o desenvolvimento de competências históricas, de acordo com documento escrito por Abrantes (2001). Esse indicativo, relacionado à documentos oficiais que regulamentam o ensino de História em Portugal, são relevantes porque demonstram que os avanços das pesquisas relacionadas ao campo da educação histórica de alguma forma dialogam com os documentos oficiais da educação. Essa característica ocorreu também em outros países em que a pesquisa na área da educação histórica se desenvolveu. Essas apropriações serão discutidas mais adiante. O destaque nesse momento do texto para a relação entre a pesquisa e os documentos oficiais ocorre porque tanto significa um avanço para as relações do ensinar e aprender História com os resultados das pesquisas, como também ocorrem apropriações específicas de algumas discussões, por exemplo, em diálogo com o debate das competências, que nem sempre estão de acordo com os propósitos das discussões no âmbito acadêmico ou dos interesses dos sujeitos envolvidos com o ensino no âmbito escolar.

No texto que trata da contribuição metodológica para as aulas dos professores de História, a "Aula-Oficina", Barca (2004) elenca o que seria necessário, de acordo

com (Fay, Pomper & Vann, 1998; Rüsen, 1998⁶³) para que alunos e cidadãos sejam instrumentalizados em História. De acordo com a autora é possível dividir em três categorias. Observe:

I Interpretação de fontes

- 'ler' fontes diversas - com suportes diversos, com mensagens diversas;
- cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II Compreensão contextualizada

- entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;
- levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III Comunicação

- exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. (BARCA, 2004, p.134-135)

Na sequência dessas instrumentalizações necessárias, de acordo com Barca (2004), para acompanhar a progressão do pensamento dos alunos é necessário levar em consideração as ideias tácitas para que se acompanhe a mudança conceitual. Não obstante, a preocupação deve se centrar nas instrumentalizações e não na unidade temática, a exemplo do currículo de História da Inglaterra (DEE, 1999). Vale observar que apesar do texto fazer uma referência a obra Razão Histórica (RÜSEN, 2001), não há uma discussão sobre a narrativa histórica como a maneira pela qual se expressa a consciência histórica dos sujeitos. A relação mais próxima possível nos indicativos metodológicos relacionados seria a referência as três expressões temporais (passado, presente e futuro), no entanto essa questão aparece como item da “compreensão contextualizada”, que é uma característica das discussões da mudança conceptual.

No período anterior ao citado, há uma trecho do texto que evidencia como a discussão inicia uma relação com o caráter narrativo e com o conceito de

⁶³ Há um equívoco nessa referência, aparece como 1998, mas a publicação é de 2001, refere-se ao livro: Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

consciência histórica sem abrir mão dos referenciais das discussões anteriores, tanto no que diz respeito ao caráter da ciência da história, quanto das discussões da psicologia:

O pressuposto de um ensino de História orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (o que transita entre as disciplinas) – encontra-se explicitado nas atuais propostas curriculares para o ensino básico e secundário. De acordo com os debates atuais em torno do conhecimento histórico (Fay, Pompa & Vann, 1998; Rüsen, 1998), ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2004)

A ideia de comunicação seria um dos espaços possíveis para a narrativa de acordo com as características das discussões rüsenianas, mas não é essa a utilização do conceito. Apesar de ressaltar que os encaminhamentos instrumentais devem ser privilegiados em relação a unidade temática em desenvolvimento, e apesar de levar em consideração as ideias tácitas dos alunos, é a própria definição de um tema anteriormente estabelecido que pretendo criticar quando me refiro ao conceito de práxis e a narrativa (assim como a protonarrativa) como categorias fundantes de uma didática da História pautada nas discussões que envolvem o conceito fenômeno da consciência histórica.

No texto das terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica a autora sintetiza algum dos olhares dos historiadores sobre o conhecimento histórico. Dessa vez insere Danto (1965) juntamente com Walsh (1967) e Dray (1980, 1991) como adeptos da discussão sobre *perspectiva* na historiografia, e o historiador como sujeito inserido em uma cosmovisão (BARCA, 2006 p. 18). Ressalta que o ponto de vista não significa subjetivismo acrítico, mas é visto como fator fundante da própria ciência da história.

Além dessa concepção teórica, a autora destacou a importância dos Annales como uma vertente francesa posterior a corrente citada anteriormente (a filosofia crítica⁶⁴ anglo-saxã), e mais uma vez, a importância das desconstruções propostas

⁶⁴ Nesse capítulo será preciso fazer referência a vários autores do campo da filosofia e teoria da História. Esses autores se localizam em campos diferentes do que poderíamos chamar de problema clássico contemporâneo do historicismo. Podemos dividir os autores da filosofia da história em dois

por Foucault no combate ao eurocentrismo, com a ressalva de que características pós-modernas também proporcionaram relativismos.

A autora também discutiu outras três possibilidades teóricas: as discussões da chamada nova história exemplificada por Jacques Le Goff (1983) e Pierre Nora (1987); as possibilidades de uma história analítico-narrativa representada por OlàBari (1995), e, por fim, uma forma atenta as mudanças do mundo presente e que se preocupa com a coerência factual e lógica à esteira das discussões realizadas pela própria autora (BARCA, 2006 p. 20).

Diante da preocupação que se faz presente em boa parte dos seus textos, a autora questiona a validade da história única que geralmente prevalece nas escolas. Seu questionamento se relaciona à preocupação com o tipo das ideias apresentadas aos alunos e suas oportunidades sobre a seleção de informações, cruzamento de fontes ou diferentes versões alternativas sobre os mesmos temas. O posicionamento principal defendido é sobre as potencialidades do trabalho mais próximo das discussões sobre a epistemologia da história de maneira que os alunos já demonstram em suas pesquisas a potencialidade de trabalhar com diferentes fontes, mesmo fontes controversas.

Para ampliar a discussão realizada até aqui poderia ressaltar que nas conclusões dessa produção a autora propôs questões que evidenciaram suas preocupações com a realidade contemporânea dos alunos em situações de aprendizagem histórica.

A televisão, os jogos, o computador, (a internet?), a música, o futebol, as conversas, vão moldando o modo de as crianças e jovens verem o mundo – um modo, uma diferença de perspectiva(s), de experiência(s), que os adultos implicados na Educação deverão tentar entender. O senso comum dos adolescentes, os seus pontos de vista, devem pois ser acolhidos pelos professores não como obstáculos à aprendizagem, mas como pontos de partidas possíveis para construções mais elaboradas. (Barca, 2003 p. 24)

grupos: aqueles que discutiram a metafísica da história, e aqueles que discutiram a epistemologia da história. Ou ainda, conforme a divisão realizada por Patrick Gardiner no livro “Teorias da História” (1969), filosofia especulativa e filosofia crítica. Muitos dos autores que serão citados fazem parte do segundo grupo, porém esse campo subdivide-se: a epistemologia (ou filosofia crítica) da história foi discutida por filósofos de inspiração lógica (analítica e/ou positivista), e filósofos de inspiração hermenêutica. Para homogeneizar a forma de referência, falarei “filosofia crítica” na maior parte dos casos me referindo ao grupo de teóricos e filósofos da História citados pela professora Isabel Barca e pelo professor Peter Lee. Entre os citados com mais frequência estão: Robin George Collingwood; William Herbert Dray; Karl Popper; Carl Gustav Hempel; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh.

Vale observar que as preocupações relacionadas à aprendizagem histórica dos alunos são muito semelhante a proposta que esta pesquisa está defendendo, um dos elementos de confronto estão ligados com a teoria e filosofia da história que se diferenciam, e a outra o encaminhamento dessa compreensão durante a pesquisa com os alunos. Provavelmente o leitor(a) perceberá na minha própria tese algumas das estratificações que estou inventariando.

O texto publicado em 2011 possui uma rápida e vasta revisão de diferentes escolas historiográficas citadas de acordo com suas características gerais. Uma das preocupações diz respeito ao conceito de Mudança:

Depois de explicações teleológicas nos alvares do pensamento historiográfico, as tendências positivistas que culminaram no século XIX e primórdios do século XX, traduziram-se, também em História, em concepções de progresso social sob formas mais ou menos lineares, como a crença de um progresso científico e tecnológico imparável, de que a Humanidade iria (só?) beneficiar (as próprias categorizações de Idade Antiga, Média e Moderna revelam essas posições) (BARCA, 2011 p. 66-67).

A autora dá sequência na revisão citando autores que já foram citados anteriormente, desde aqueles chamados de positivistas, passando por filósofos de “tradição collingwoodiana” da segunda metade do século XX e até chegar aos alemães como Koselleck e Rüsen.

A partir da segunda metade do século XX, as reflexões filosóficas de vários autores, como os narrativistas anglo-saxónicos de inspiração collingwoodiana (Dray, 1964; Walsh, 1967; Atkinson, 1978) ou os filósofos alemães Koselleck (2006) e Rüsen (1993, 2001, 2007) têm contribuído para uma reconciliação do passado com o presente e o futuro numa perspectiva historiográfica mais flexível e objetiva (afinal, quem ainda tem medo de Marx?). (BARCA, 2011 p.62)

Os dados de pesquisa empírica analisados pela autora dizem respeito a pesquisas anteriores (do Brasil, da Inglaterra, dos Estados Unidos e de Portugal) e, o objeto de análise se aproxima do conceito de consciência histórica, principalmente naquilo que diz respeito a identidade e identificação.

As suas atitudes – que indiciam a emergência de uma orientação temporal consciente por oposição a atitudes de maior passividade no passado – apresentam contornos de crítica negativa, sem fornecer ainda pistas concretas para participar na criação de melhores cenários para um futuro colectivo (mas quem o sabe ou pode fazer, pelo menos em Portugal, neste tempo de crise profunda?). (BARCA, 2011 p 68–69)

Entre as conclusões aparece a necessidade de que as aulas de História possam ser mais significativas no que se relaciona aos temas mais contemporâneos da História global. Além disso, que a narratividade dos jovens apresentou demandas relacionadas à ação de sujeitos para evitar orientações marcadas pela passividade no tempo. Além das preocupações com o futuro que emergem da própria práxis no contexto da crise em Portugal.

Tabela 16 - Referenciais utilizados no primeiro tema:

Autor analisado	Referências da filosofia da História	Referências da Psicologia	Referências da Educação Histórica	Outras áreas
Isabel Barca (tema 1)	Robin George Collingwood; William Herbert Dray; Karl Popper; C. B. McCullagh; Michel Foucault; Carl Gustav Hempel; (Fay, Pomper e Vann, 1998); Jörn Rüsen; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh; Jacques Le Goff; Pierre Nora; Ignacio OlÁbarri;	J. Bruner; M. Donaldson; Lev Semenovitch Vygotsky;	Rosalyn Ashby; Peter Lee; Denis J. Shemilt;	Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos. (Mudança Conceptual na Sala de Aula); Bliss, Monk Ogborn, 1983 (análise qualitativa);

Foi possível perceber na análise do conteúdo desse primeiro grupo de textos que, apesar de um debate com outras formas de pensar a produção do conhecimento histórico, se fez presente na maioria das produções um posicionamento relacionado à filosofia crítica da História representada sobretudo por Walsh, Dray, Popper, e por Collingwood. E, a discussão entre esses referenciais vão na contramão das versões únicas da História e na importância do ponto de vista, ou perspectiva, como característica da própria cientificidade da História.

4.2.1.3 – Tema 2: textos que abordam a questão da Consciência Histórica

Toda atividade de tornar o passado presente ocorre através de uma atividade intelectual compreendida como narrativa (RÜSEN, 2001 p.149). Em primeiro lugar é necessário definir que a narrativa nem sempre é histórica. Histórico em relação a narrativa significa interpretação mediante a experiência, é a narrativa que explicita o pensar histórico e que possui função cultural de orientação no presente. Contudo nem toda narrativa ocorre com o tornar presente o passado. A narrativa histórica tem como característica a compreensão fundamental de que os feitos narrados ocorreram no passado, e que o fato de ser lembrado e trazido ao presente mediante narrativa ganha sentido de orientação no quadro cultural da vida prática.

Pode-se dizer que o autor aponta que a narrativa é como dos feitos surge a história “(...) Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de História” (RÜSEN, 2001 p.154). O autor ainda aponta a necessidade de compreender a categoria *sentido*:

Sentido articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano, tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do “eu”: a identidade histórica. (RÜSEN, 2001 p.156)

As narrativas são históricas quando possuem sentido na comunicação da vida prática quando compõem uma relação na qual o passado é interpretado a luz do presente, que é entendido e relacionado com o futuro, este é esperado de acordo com a interpretação. Este sentido pressupõe três condições: a estrutura de uma história que deve apresentar começo, meio e fim; a experiência do passado, significa que as coisas ocorreram em um tempo que só se alcança pela própria história; e o sentido de orientação à vida prática.

Para a compreensão da narrativa de acordo com o paradigma narrativista, cinco fatores são determinantes: as carências de orientação decorrentes da experiência; diretrizes de interpretação; métodos relacionados à interpretação; formas de representação do passado interpretado; funções de orientação. Esses

fatores não formam etapas exatamente subsequentes. Estes fatores se relacionam ainda a questões políticas da memória coletiva, cognitivas da produção do saber histórico e estética da representação histórica.

A cientificidade do conhecimento histórico no paradigma narrativista diz respeito principalmente ao método, não como conjunto de regras, e sim como conjunto dos processos do conhecimento histórico. A narrativa proveniente dessa forma de História defende ainda um “potencial racional dos princípios universais do direito na política, e os da criação livre na estética” (RÜSEN, 2001 p.170). Mais de uma vez, durante suas contribuições, Jörn Rüsen traz como exemplo a relação contemporânea com os direitos do homem e do cidadão. Colocados como um lugar de reconhecimento quase global que pode ser entendido como algo aceito, “uma certa forma de comunicação marcada pela humanidade, tanto em conformação empírica, quanto em sua conformação narrativa” (RÜSEN, 2001 p.80).

Existem formas diferenciadas em que o sentido pode aparecer, mas Rüsen considera que a ausência de um sentido claro pode evitar o falso conforto das formas simplistas. Mesmo assim quando se compreende, de acordo com o próprio autor, como dos feitos surge a história, torna-se perceptível a relação entre vida prática e ciência especializada, entre carências de orientação e ideias, métodos e formas da própria ciência especializada, o sentido que há na busca pelo passado.

A narrativa histórica é elemento constituidor do pensamento histórico em todas as expressões envolvidas nos processos que tornam o passado presente. Os textos da professora Isabel Barca discutidos a seguir não dialogam apenas com essa compreensão dos conceitos de narrativa histórica, ou mesmo de consciência histórica. No entanto, as discussões organizadas na tabela 17 estão influenciadas por essa discussão.

Tabela 17 – Artigos da professora Isabel Barca relacionados à discussão em torno da Consciência Histórica

ANO	REFERÊNCIA
2006	BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. Educar, Curitiba: Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR
2007	BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: Jornadas Internacionais de Educação Histórica (6.:2006 ago. 02-05: Curitiba – PR) Perspectivas de investigação em educação histórica : atas das VI Jornadas Internacionais

	de Educação Histórica, Curitiba, 02-05 ago. 2006 / organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Maria F. Braga Garcia. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2007.
2007	BARCA, Isabel. MARCOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS PORTUGUESES. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007
2008	BARCA, Isabel. Estudos de consciência histórica em Portugal: Perspectivas de Jovens Portugueses acerca da História. In.: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Organizadora: Isabel Barca. Braga, 2008.
2009	BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In.: Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org: BARCA, Isabel & M ^a Auxiliadora Schmidt. Braga, 2009
2011	BARCA, Isabel. O PAPEL DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. In.: Educação histórica : teoria e pesquisa. Organizadoras Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011 p 21-48.
2011	BARCA, Isabel. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS E METAS DE APRENDIZAGEM NARRATIVAS HISTÓRICAS DE ALUNOS EM ESPAÇOS LUSÓFONOS. In.: Consciência Histórica na Era da Globalização Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org.: Isabel Barca. Centro de Investigação e educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011. p. 29-40.
2011	BARCA, Isabel. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011. Editora UFPR
2012	BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. Revista de História. Goiânia, v. 17, n. 1, p.37 – 51, jan./jun. 2012
2012	SILVA DE OLIVEIRA, Nucia Alexandra. ISABEL BARCA: caminhos trilhados pela Educação Histórica. Antíteses [online] 2012, 5 (Julio-Diciembre): [Date of reference: 1 / agosto / 2015] Available in: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193325796018 > ISSN 1984-3356
2012	BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 437-452, set./dez. 2012

Em 2007, uma mudança que interessa mais objetivamente a esta pesquisa, no texto apresentado nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica é possível constatar uma incorporação interessante de algumas discussões já citadas anteriormente sobre o campo da filosofia da história, porém com um diferencial que se refere à utilização mais específica do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen. Essa aproximação ocorreu a partir de um diálogo com as contribuições de Peter Lee em que este discutiu o conceito consciência histórica. Esse elemento

aparece em um subtítulo, que também se refere ao quadro da filosofia da história, que compõe um arcabouço teórico da Educação Histórica.

Esse texto demonstra um diálogo intenso com uma grande variedade de autores, o que pode ser um indício da alteração do quadro inicial das referências utilizadas. Em um subtítulo “**Fundamentos da pesquisa: o quadro da filosofia da História**” a autora apresenta o quadro de princípios epistemológicos que norteiam a Educação Histórica (BARCA, 2007 p. 27):

- Existem diferentes ‘leituras’ do passado baseadas em diferentes modos de ler o presente (LEE, 2002);
- Em História, as leituras do passado são descritivas-explicativas, em coerência com a evidência disponível;
- Premissas aparentemente tão simples como as enunciadas por Peter Lee têm sido objecto de discussão, interpretações variadas e, por conseguinte, posturas diversas (...)(BARCA, 2007 p. 27)

Depois de demonstrar que a variedade de encaminhamentos não apresentava um consenso, a autora aponta que a discussão em torno do conceito de consciência histórica e a tipologia da narrativa histórica inspirou pesquisas importantes no campo da educação histórica (BARCA, 2007 p. 27 – 29). A pesquisadora também apresenta um quadro amplo da filosofia da História e, dois quadros menores relacionados ao campo da educação (influenciados pela psicologia de Vygotsky) e ainda o quadro da Mudança Conceptual (a exemplo de Nóvoa, 2000). Para então realizar as aproximações ao conceito de consciência histórica.

A discussão realizada por Barca traz referências diretas aos conceitos substantivos e ideias de segunda ordem e também a tipologia da consciência histórica (Rüsen, 2001). Essa discussão ocorre em referência as aproximações realizadas por Peter Lee (2002) sobre os referenciais de passado prático de Oakeshott e vida prática em Rüsen⁶⁵.

Outra seção do texto evidencia a incorporação gradual dessas discussões não necessariamente ligadas a utilização única da teoria da história e da didática da história à esteira da proposta de Jörn Rüsen, mas ligada à referenciais de discussões do campo da educação que se referenciam nas discussões sobre *mudança conceptual*. Essa discussão no campo da educação histórica realizada pela autora pode ser percebida nas propostas da aula-oficina e sua metodologia

⁶⁵ Essas aproximações serão discutidas adiante nesse capítulo.

referenciada nesse texto (BARCA, 2007 p. 33–35).

O segundo texto publicado em 2007 demonstra uma trajetória de aproximação semelhante ao texto anterior. Nesse caso, resta a impressão de que, apesar das discussões relacionadas às características do pensamento dos jovens portugueses sobre que elementos da história eles lembram entre acontecimentos e sujeitos, não há discussão sobre o que significam esses dados na relação com o tempo presente. Não há uma discussão sobre o que seria importante que esses jovens soubessem ou ainda, uma vez que apresentaram esses dados de que maneira deveria ocorrer um processo de intervenção para uma expansão da qualidade do pensamento do jovem. Apesar da utilização do conceito “consciência histórica” não há uma discussão mais ampla na relação com a vida em sociedade, ou com o sistema educacional entre outras possibilidades.

De acordo com o diálogo a que esse texto se propõe, os desafios lançados no campo da educação histórica, pela pesquisadora portuguesa, evidenciam que há uma preocupação com referenciais discutidos em torno da formação histórica, ainda que essa discussão não se estabeleça apenas no campo de discussão da consciência histórica. Uma preocupação que já aparecera nos seus primeiros textos e retorna de maneira efetiva em 2007 se refere à identidade. A pergunta final deixada como provocação pela autora nessa VI jornada foi: *“Que respostas a dar pela educação histórica formal no que concerne a formação de uma consciência histórica avançada?”* (BARCA, 2007 p. 39).

Interessante observar que a medida que ocorre o diálogo entre a filosofia crítica já presente desde os primeiros textos, e a incorporação das discussões sobre da consciência histórica, a própria pergunta talvez denuncie uma discussão marcada pela ideia da progressão do pensamento histórico que é fruto da relação anterior entre filosofia crítica da história e mudança conceitual.

As atas da 7ª Jornada foram publicadas em 2008, mas o evento aconteceu no ano anterior. O texto “ESTUDOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM PORTUGAL: PERSPECTIVAS DE JOVENS PORTUGUESES ACERCA DA HISTÓRIA” apresenta preocupações sobre a complexidade do conceito e sobre possíveis confusões com referenciais de identidade (BARCA, 2008 p. 47).

A discussão inseria-se em um projeto de pesquisa intitulado “Consciência Histórica – Teorias e Práticas” e que referenciado em discussões da didática da história (RÜSEN) e da Educação Histórica (LEE; SEIXAS) permitira relações entre a

vida prática e a consciência histórica compreendida como elemento de orientação temporal. No entanto, a autora apontou que essa discussão ocorria “no seio da filosofia analítica da História” (BARCA, 2008 p. 47). Nesse caso, é possível perguntar até que ponto a discussão em torno do conceito consciência histórica a esteira do pensamento de Rüsen pode ser pensada como diretamente relacionada a esse campo da filosofia? Ou seria a incorporação dessa discussão pelo grupo inglês representado por Peter Lee, a propósito das aproximações entre a filosofia inglesa e alemã da História?

A autora apresentou três observações importantes para entender essa compreensão que vinha se delineando. A primeira sobre a diferenciação entre consciência histórica e identidade; a segunda, relacionada ao fato de que “ter consciência histórica” não significaria adotar um paradigma ou narrativa, pois as abordagens teóricas estariam abertas; e terceiro, que “ter consciência histórica avançada” implica adquirir a compreensão de que a História é uma disciplina acadêmica e dominar algumas competências historiográficas relacionadas a narrativa (BARCA, 2008 p. 48).

Aponta a complexidade do conceito “consciência histórica” explicitando que ele vai além de identidade nacional, local ou pertença. Assim como na publicação anterior, o critério que permite a aproximação ao referencial da consciência histórica provém de uma revisão ampla de modelos de pensamento na filosofia e teoria da História. O que pode ser demonstrado pelo trecho a seguir:

Ao nível Macro, os paradigmas historiográficos não são necessariamente abertos a falsificabilidade (tal como Popper afirmara) Com base nesses grandes paradigmas (por exemplo, os modelos rankeano, marxista, estruturalista da escola dos Annales, ou narrativa dos “perspectivistas”), uma variedade de metanarrativas são possíveis e, porventura, infalsificáveis. Mas quando nos movemos dos grandes quadros narrativos para o nível de narrativas mais específicas, parcelares e concorrentes, será já possível responder assertivamente à questão: ‘qual delas é mais válida’?, dentro de critérios de falsificabilidade. Em relação com este quadro filosófico têm emergido algumas investigações em profundidade sobre consciência histórica dos jovens (...) (BARCA, 2008 p. 49).

O que é interessante observar para essa tese é a forma como a análise de dados empíricos apareceu nessa discussão. A discussão ocorreu em torno da qualidade das narrativas, sem, no entanto, gerar uma hierarquização em níveis.

Elementos que mereceram atenção foram relacionados à identidade nacional e à forma como o mundo, de maneira geral, era narrado. Identidade essa que é percebida em um “nós” que reconquista a liberdade, além de uma destacada falta de identificação dos jovens com sujeitos da História (BACA, 2008 p. 52).

Sobre uma expressão possível das características das consciências históricas dos jovens portugueses, que são brevemente referenciadas no texto, a autora apresenta reflexões importantes que relacionam consciência e identidade, sem, no entanto, retomar essa diferenciação apontada anteriormente. Os jovens portugueses elencaram principalmente a ditadura salazarista e a revolução de abril de 1974 em suas narrativas, mas o sujeito coletivo povo, que pôs fim a ditadura e conquistou a liberdade, pode ser subsumido diante de indivíduos como o próprio Salazar que apareceu como vilão. A pergunta deixada pela autora é se a educação histórica no mundo proporciona aos jovens pensarem mais no agir dos sujeitos na história.

Outro dado importante apontado é o fato de que os jovens portugueses tinham uma narrativa histórica melhor estruturada sobre Portugal do que apareceu relacionada à História mundial, nesse caso a autora demonstrou preocupações referentes ao tratamento de temas mundiais nas aulas de História. Vale observar que à medida que o diálogo entre os referenciais iniciais da educação histórica no grupo português vão sendo influenciados pelas discussões que envolvem o conceito de consciência histórica parece ocorrer uma interferência na análise dos dados levantados, que se diferenciam das análises ligadas à progressão como análise da mudança conceitual. Embora o diálogo entre diferentes campos científicos e ou teóricos não demonstre um movimento linear, assim como se dá a construção do conhecimento em qualquer âmbito científico, como a própria autora demonstrou nas suas apropriações sobre a filosofia da História.

No texto das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica é possível constatar esse diálogo que se constituiu nos textos de Barca. Há uma seção de seu texto “Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese” (2009) que realiza uma retomada pelos principais debates epistemológicos em torno da História, que influenciaram a Educação Histórica. Destaca-se que a autora evidencia cinco formas já discutidas de se utilizar o conceito de narrativa histórica, para então discutir o conceito de narrativa de acordo com Jörn Rüsen. Nesse caso, vale destacar que as referências ao conceito também foram realizadas em aproximação aos debates da filosofia da história mais comuns ao grupo inglês de

educação histórica como Oakeshott, sobre as noções de vida prática e passado prático citados anteriormente. O quadro apresentado fornece pistas interessantes, de acordo com Barca, porque faz lembrar que tipo de sociedade é invocada com o ensino de história.

Merecem ênfase os pontos fulcrais destacados pela autora no que se relaciona à educação histórica:

1. A exploração empírica e sistemática do mundo de ideias dos alunos é condição essencial na intervenção para a mudança na aprendizagem, pois só se pode mudar conscientemente aquilo que se conhece. A exemplo do que se foi concluído na investigação em ensino das ciências, o factor idade será muito menos relevante para a evolução do raciocínio histórico do que é considerado dentro do quadro teórico do desenvolvimento etapista; a familiaridade dos conceitos, os métodos, as tarefas, e tipos de interação utilizados nas aulas são factores importantes de aprendizagem.
2. O aparato conceptual de referência deverá ser consentâneo com o da natureza da História nas suas manifestações mais actualizadas, dado que se pretende uma informação exigente, de acordo com as complexidades do presente, e não a cristalização em saberes escolares ingênuos, desligados da criatividade investigativa. A exploração de conceitos inerentes à natureza da História, consentânea com as reflexões da filosofia analítica da História, constitui-se como base teórica a integrar na análise de dados empíricos. (BARCA, 2009 p. 24-25)

A sistematização realizada pela autora sobre o referencial de análise de narrativas evidencia um elemento de transição na maneira de trabalhar com dados levantados em pesquisas. Vejamos o que a autora apresentou como “**Grelha de análise de Narrativas em História produzidas**” (BARCA, 2009 p. 23) grifo do autora.

Estrutura Narrativa	5 Narrativa Completa 4 Narrativa Emergente 3 Cronologia 2 Lista de Eventos 1 Considerações Gerais
Mensagens Nucleares	
Marcadores Históricos	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Rupturas / Processos ➔ Personagens colectivas / Individuais ➔ Situação de curta/ média/longa duração ➔ Enfoque (político/social/económico/cultural)

Essa grelha evidencia, a meu ver, uma transição entre os modelos trabalhados anteriormente (inspirados em discussões da filosofia crítica sobre a explicação histórica em diálogo com o debate da psicologia da educação sobre mudança

conceitual) agora, em um processo de resignificação ligada a influências das discussões sobre consciência e narrativa histórica. Essas estratificações do pensamento da autora são importantes de serem compreendidas, pois fazem parte enquanto influência sobre a forma como a Educação Histórica se desenvolveu no grupo ao qual estou inserido.

A conclusão da autora está relacionada à necessidade de resultados diagnósticos do pensamento dos alunos e que possam auxiliar no trabalho do ensino da História. Em um processo que supere a análise dicotômica entre certo e errado, entre completo e incompleto. Observa-se o diálogo com as discussões mais próximas do conceito de narrativa histórica discutido por Rüsen, e ainda essa incorporação gradual, mesmo que a referência principal esteja pautada na filosofia crítica anglo-saxônica relacionada a História. Pode-se perguntar se esse referencial não teria uma preocupação maior com a narrativa em si, diferentemente da constituição narrativa de sentido pensada à esteira do pensamento mais influenciado pela hermenêutica como na tradição alemã. A discussão específica sobre as propostas de acordo com a filosofia da história serão realizadas em outra seção.

Em texto publicado em 2011, apresentado nas X Jornadas de Educação Histórica, em Londrina – PR no ano de 2010, Barca propôs que no sentido de operacionalizar os princípios resultantes das investigações consideradas como cognição situada no âmbito da educação histórica é que desenvolveu o conceito de “aula-oficina”. De acordo com a autora: *“abastecido pelas propostas investigativas no âmbito do paradigma construtivista numa postura de realismo crítico e de aprendizagem contextualizada”* (BARCA, 2011 p.36).

A reflexão realizada nesse texto levanta mais uma expressão dessa entrada cada vez mais evidente no campo de discussão que se relaciona ao conceito de consciência histórica, sem, no entanto, abandonar os referenciais anteriores. É o caso das questões que envolvem conceitos como: explicação e narrativa, evidência, significância, multiperspectividade, consciência histórica (BARCA, 2011 p. 28-36). Mas, quando o debate se encaminha as conclusões, aponta os elementos de aprendizado que seriam genuinamente tarefa da história, “uma proposta de dar poder (*empowerment*) às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias (...)” (BARCA, 2011 p. 40).

Em outro texto também referente ao ano de 2011, “NARRATIVAS HISTÓRICAS DE ALUNOS EM ESPAÇOS LUSÓFONOS”, a autora utiliza o conceito de narrativa

histórica referente à contribuição rüseniana e se preocupa com a ideia de formação histórica. Entretanto, o que aparece como formação é relacionado ao desenvolvimento da literacia histórica como elemento, que apresenta possibilidades de orientação para a vida na sociedade da informação e em busca do desenvolvimento sustentável (BARCA, 2011 p. 8).

Nessa discussão a forma apresentada pela autora para dar início ao trabalho com essas preocupações deve partir do mundo conceitual dos estudantes, pois, de acordo com (Donovan & Bransford, 2005) só podemos mudar conscientemente aquilo que conhecemos (BARCA, 2011 p. 9). Os dados empíricos discutidos nesse texto se referem ao mesmo projeto discutido no texto de 2008 (Consciência histórica – Teorias e Práticas 2003-2011) citado anteriormente. A forma de realização da análise das narrativas dos alunos evidenciam mais uma vez uma forma relacionada à ideia de progressão (que é uma influência da mudança conceitual) em diálogo com a teoria da consciência histórica (elemento característico dos textos da autora nesse segundo movimento):

Em termos de estrutura narrativa - qualidade e validade histórica da trama - as produções dos alunos portugueses que participaram nos estudos apresentaram-se dentro de níveis que vão, a) desde simples comentários atemporais, b) passando por listagens de acontecimentos, sem ou com sequência cronológica globalmente válida, c) até narrativas com uma trama estruturada. (BARCA, 2011 p. 11-12)

Diferente do texto de 2008, nessa publicação a autora envolveu análises de narrativas de jovens de outros países (Moçambique e Cabo Verde), além de Portugal. O estudo realizado com abordagem qualitativa não estabeleceu comparações diretas entre as características das narrativas entre as localidades, mas apontou “esquemas conceptuais” com variadas perspectivas históricas, algumas de progresso, outras de declínio (BARCA, 2011 p. 11-20).

Vale observar nesses dados que, embora a pesquisa seja a motivação das narrativas, os textos dos alunos e mesmo algumas das análises desses textos podem ser observadas à luz da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, que é referência do texto da autora. No entanto, a forma como os dados foram trabalhados ainda se relacionam às análises da progressão do pensamento histórico (observadas nas narrativas), mas categorizadas de maneira progressiva.

Outra referência importante que faz parte do diálogo de Barca, refere-se à

discussão sobre o Estruturismo⁶⁶. Essa referência pode ser destacada, pois, assim como em Rüsen, a ação dos sujeitos pode ser observada na relação com o conhecimento.

(...) esta teorização da consciência histórica recoloca o sujeito na História, tal como alguns modelos pós-Annales, entre eles o “estruturismo” (segundo Lloyd, 1995) o fazem. E, ao reabilitarem o papel de protagonistas, dizem implicitamente aos sujeitos do nosso tempo, incluindo as crianças e jovens no sistema de educação formal, que também eles são agentes (não apenas ‘atores’) de uma história a construir. (BARCA, 2011 p.20)

A proposta do Estruturismo está entre duas formas de produção do conhecimento na ciência social. Uma holista, caracterizada pelas explicações totalizantes, que possuem formas pré-estabelecidas de caracterização dos fenômenos sociais. E outra, individualista, que utiliza da fenomenologia para apreender características observáveis e atomísticas em relação aos campos de observação estudados pelos holistas. Há metodologias individualistas e holistas, porém existe uma terceira forma que é a do “estruturismo metodológico”, que está interligado a um conceito de estrutura e a um conceito de mudança. É uma forma de explicação do social com dimensões metodológicas, sociológicas e históricas (DIVARDIM, 2012).

O estruturismo aponta uma possível flexibilidade entre estes modelos, que torna possível perceber relações entre estrutura e experiência dos sujeitos, e, além disso, identificar possíveis transformações interessantes a vida em sociedade. Aponta uma forma de produção do conhecimento e ação, que se relaciona ao passado e ao presente, uma nova forma de explicação científica. Que seja baseada na ontologia e na realidade crítica, que seja epistemológica e filosófica, enfim, que compreenda e sustente a diversidade dentro de uma unidade científica (DIVARDIM, 2012).

Concepções de totalidade e subjetividade fazem parte da filosofia da ciência da história discutida por Rüsen. Para esse autor as narrativas históricas podem ser

⁶⁶ Refere-se à obra (LLOYD, C. As estruturas da História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995) explicações sobre as características gerais da obra estão na sequência do texto. É possível perceber, nesse caso, que as influências ocorrem mutuamente entre o diálogo da educação histórica. O meu contato com essa obra ocorreu durante o mestrado entre abril de 2010 e março de 2012, em um seminário específico sobre a perspectiva do Estruturismo metodológico chamado “Estruturismo: teoria e método”, ofertado no PPGE-UFPR pela professora e orientadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

analisadas como uma das maneiras de expressão das consciências históricas dos alunos e que são perspectivadas por elementos da cultura histórica. Essas discussões envolvem possibilidades de análise relacionadas aos conceitos de totalidade e subjetividade. Para Rüsen, a vida é mais do que um mero fator biológico, portanto a consciência deve ser pensada na sua relação dialética com a sociedade. As aproximações entre Lloyd e Rüsen propostas por Barca evidenciam a aproximação gradual com as teorias da consciência histórica, uma vez que desde o seu primeiro texto o diálogo com a filosofia lançava mão das discussões do estruturismo de Christopher Lloyd (1993).

Duas observações são possíveis após a análise desse texto: a primeira, é que a incorporação do conceito narrativa histórica trouxe ao texto mais narrativas produzidas por alunos e alunas e em trechos maiores. O que modificou o caráter das análises da autora (antes as discussões apareciam mais como comportamentos gerais de explicações históricas, mais ou menos completas em uma escala progressiva). A segunda análise possível é que a autora não realizou nesse texto referências a autores da tradição crítica anglo-saxônica da filosofia da história, mas ampliou as citações da tradição alemã. Talvez, por essa mudança gradual, (mas, não irreversível) que as análises se tornaram mais qualitativas, pode-se dizer até mais hermenêuticas, pelo menos nesse texto.

Em um texto publicado na revista Educar, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, do ano de 2011, Isabel Barca discutia o conceito de Mudança. Toda a introdução desse texto refaz um caminho já evidenciado em outros textos, em que a ideia central é demonstrar como as características gerais da história mudaram ao longo do tempo e, influenciadas pelo tempo presente, também pelas discussões filosóficas e científicas dos tempos presentes. Nesse sentido, a autora cita em linhas gerais as características de autores importantes do século XIX e XX, dos quais destacarei apenas dois trechos:

No decorrer do século XX surgem novos desenvolvimentos epistemológicos – estimulados, tal como no caso dos pensadores do século anterior, pelos contextos (e convulsões) reais que se viveram. Collingwood tenderá a aproximar-se das ideias dos idealistas, nomeadamente de Oakeshott, embora numa postura mais objetiva e ‘científica’. As ideias de mudança tendem a ser exploradas à escala do indivíduo, privilegiando a escala de agentes históricos em ação, um passado que se recria na mente do historiador. (BARCA, 2011 p. 61)

A partir da segunda metade do século XX, as reflexões filosóficas de vários autores, como os narrativistas anglo-saxónicos de inspiração collingwoodiana (Dray, 1964; Walsh, 1967; Atkinson, 1978) ou os filósofos alemães Koselleck (2006) e Rüsen (1993, 2001, 2007) têm contribuído para uma reconciliação do passado com o presente e o futuro numa perspectiva historiográfica mais flexível e objetiva (afinal, quem ainda tem medo de Marx?). (BARCA, 2011 p. 62)

Esses dois parágrafos demonstram mais uma vez o diálogo que se estabelece entre campos com tradições distintas e a forma como ocorrem as análises acabam por demonstrar as preocupações principais da autora. Por exemplo, as narrativas de alunos e alunas demonstram (de acordo com a autora) uma “identidade nacional saudável, uma bem menor substanciação das narrativas globais mostra que a identidade global, se existe, está pouco sustentada historicamente” (BARCA, 2011 p.68). As preocupações com substância histórica que dariam completude a narrativa configura um tipo de preocupação diferente de perceber o sentido e o significado das expressões narrativas como superávit de intencionalidade, de identidade e identificação, ou mesmo sobre formação humana para citar algumas das questões discutidas por Rüsen, por exemplo, ou ainda os horizontes de expectativa, para utilizar um conceito de Koselleck. Embora as preocupações com as narrativas dos alunos desemboquem em um indicativo aos professores de História.

A preocupação com os horizontes de expectativa ocorrem não apenas com as ideias que se manifestam no presente, mas também na frase “*a necessidade de alertar os professores para a necessidade de, na aula de História, se atender a uma discussão mais significativa dos temas contemporâneos mundiais*” (BARCA, 2011 p. 68). Embora não exista uma discussão mais ampla sobre o que se espera dessa intervenção.

Ainda em 2011, o texto “O papel da educação histórica no desenvolvimento social”, que se propõe, na introdução, a traçar um histórico das pesquisas em educação histórica, demonstra que as teorias em torno do quadro epistemológico de Jörn Rüsen, foram mais recentes em comparação às pesquisas inovadoras da segunda metade do século XX na Inglaterra (BARCA, 2011 p. 27).

(...) conduzidos numa lógica de perceber padrões explicativos dos jovens numa perspectiva de maior ou menor grau de elaboração histórica (modelo de progressão conceptual) revelam uma diversidade de níveis que vão desde ideias incoerentes, fragmentadas, ou coerentes mas centradas na descrição da estória, até um nível explicativo – por vezes restrito, se focalizando em um ou dois factores ou apresentando como simples listagem, outras vezes

mais elaborado, quando é visível uma narrativa coerente, descritiva-explicativa (...) (BARCA, 2011 p. 28)

Ao tratar do quadro de pesquisas que se desenvolveram tomando como referência à contribuição rüseniana, Barca apontou o desenvolvimento do projeto “Consciência Histórica – Teorias e Práticas”, citado anteriormente, e destacou como contribuição “*fundamental e fundacional* do “Grupo de Professores de História de Araucária” para uma visão pelo prisma da Educação Histórica no Brasil” (BARCA, 2011 p. 32). Outra influência destacada foi o projeto *Youth and History* (Angvik; Borries, 1997).

As discussões revisadas pela autora demonstram alguns encaminhamentos das pesquisas no campo da educação histórica e o tipo de análise realizada com os dados levantados. Foi possível notar que, majoritariamente, os dados levantados nas pesquisas foram analisados de acordo com modelo de elaboração ou mudança conceptual. Além desse modelo, as categorizações são marcadas predominantemente por estudos descritivos, pela análise qualitativa referenciada na *Grounded Theory* (Straus; Corbin, 1991) (BARCA, 2011 p. 34).

Outra observação a ser destacada relaciona-se a inserção dos apontamentos resultantes de pesquisas em documentos oficiais, por exemplo, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Abrantes, 2001). Assim como o desenvolvimento de indicações metodológicas para o trabalho dos professores na área:

No sentido de ajudar os professores na operacionalização de tais princípios em situações concretas de ensino e aprendizagem, desenvolveu-se na Educação Histórica em Portugal o conceito de “aula-oficina” e de “professor investigador social” (Barca, 2002, 2004), abastecido pelas propostas investigativas no âmbito do paradigma construtivista numa postura de realismo crítico e de aprendizagem contextualizada (Ashby; Lee; Shemilt, 2005). (BARCA, 2011 p. 36)

Segundo Barca, o aprofundamento dos níveis de compreensão do passado e do presente a partir do senso comum, mas com encaminhamentos que dizem respeito a critérios metodológicos da própria História seria o objetivo central da Educação Histórica. Esse objetivo é comentado em relação às necessidades de orientação temporal conforme discutidos por Rüsen (1993) e coincidentes em Lee (2002), de maneira contrastante com orientações práticas imediatistas ou relacionadas com interesses particulares egoístas ou de propaganda (BARCA, 2011 p. 37).

As conclusões dessa produção dão encaminhamentos semelhantes a produção da aula-oficina (texto de 2004), porém estabelecem alguns apontamentos sobre características de análises sociológicas sobre o presente, por exemplo, referindo-se a contemporaneidade como a da *Sociedade da Informação*, marcada pela velocidade comunicativa, alertando para a necessidade de preocupação com o desenvolvimento social e não apenas econômico. Por esses motivos tornou-se necessário que as pessoas possuam ferramentas intelectuais da disciplina, tais como: “*um nível sofisticado de evidência e uma contextualização ampla do problema*” e que para ser competente em História hoje significa, tal como referiu-se em 2004, no texto da aula-oficina:

- saber “ler” fontes históricas diversas, a vários níveis - com mensagens diversas e com formatos também diversos;
 - saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
 - saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);
 - saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, em diferentes espaços;
 - saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento (...)
- (BARCA, 2011 p. 39-40)

Observa-se que ocorreu no período anterior ao da citação, à utilização da ideia “competências” e que há uma diferença em relação à referência utilizada pela autora sobre o texto da aula-oficina (2004). Nesse texto não há o verbo infinitivo “saber” antecedendo os períodos. Além disso, ocorreram algumas adaptações que dialogam com outros referenciais, que se estão presentes em 2011, como o “eu” e o “nós” presente nas discussões rüsenianas, e que não apareciam dessa maneira específica nas versões anteriores. Esses elementos demonstram que as concepções sobre a educação histórica ocorreram de maneira dialógica, colaborando e recebendo colaborações das discussões que ocorreram no campo da educação histórica em aspectos globais, como aponta no seu próprio texto.

Ao discutir o que seriam os pressupostos básicos da educação histórica, Barca (2012) afirmou que esse campo de investigação e ação sustentado na *literacia* histórica, procura o “desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para uma vida numa *Sociedade da Informação e de Desenvolvimento*” (itálico da autora), como uma linha que procura coerência com a aprendizagem situada e da

epistemologia da História (BARCA, 2012 p. 37-38).

Ao analisar as produções da autora entre 1998–2012, torna-se possível perceber determinados avanços que possibilitam a discussão pretendida no presente texto sobre como aparece a relação entre consciência histórica e o horizonte da formação histórica, de acordo com Rüsen (em seus textos de 1992 a 2016).

Em Portugal, esta linha iniciou-se entre a década de 90 e início da década de 2000, com os primeiros Doutorandos e um Mestrado específico, e tem alimentado um conjunto de pesquisas em torno de concepções acerca de explicação, objectividade, evidência, significância, mudança, narrativa e, mais recentemente, consciência histórica, dentro do quadro epistemológico debatido por J. Rüsen. (BARCA, 2011 p. 27)

A questão que se coloca é que, mesmo com esses avanços fundamentais para o desenvolvimento de discussões como a que proponho nessa tese, havia especificidades sobre a utilização dos conceitos rüsenianos e que para dar continuidade ao avanço dessas discussões, vale a pena ampliar a discussão no âmbito da pesquisa e da própria filosofia da História.

Essa discussão, no entanto, é possível atualmente por dois fatores que precisam ser destacados: primeiro, o trabalho inicial realizado nas discussões com as quais estou propondo esse diálogo; e, segundo, porque atualmente temos acesso a traduções de textos que ainda não existiam no final da década de 1990 e no início dos anos 2000. Sem o esforço de pesquisa e produção das referências com as quais trabalho não seria possível nem mesmo propor essa discussão com as traduções que no presente tenho acesso.

No texto “Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades” (2012), há um subtítulo sobre “A narrativa como face da consciência histórica”, em que a autora apresenta o seguinte :

Na vertente da pesquisa em ideias de segunda ordem, à preocupação central de compreender como as crianças e jovens constroem as suas ideias sobre evidência, explicação multiperspectivada, significância ou mudança em História, juntou-se na década de 1990 a de se promover a consciência histórica dos jovens, uma ideia que parte do pressuposto de que há uma necessidade de orientação temporal intrínseca nos seres humanos e que se fundamenta em reflexões filosóficas de Jörn Rüsen (1993, 2001, 2004, 2007; SCHMIDT, BARCA & MARTINS, 2010). Aprofundando a compreensão histórica em torno da inter-relação de

diversos segmentos temporais, os seres humanos veem-se como parte de um contexto humano muito maior do que as suas próprias vidas e adquirem ferramentas conceptuais para (melhor?) se orientarem e se constituírem como agentes do seu próprio tempo. (BARCA, 2012 p. 40)

Nota-se uma diferença entre a produção da “aula-oficina” e as possibilidades abertas a partir da inserção do conceito de consciência histórica no debate. A discussão nesse trecho envolve a análise de narrativas de alunos de Portugal e do Brasil, referentes a um estudo qualitativo que envolveu pesquisadores de quatro países (Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal).

Nesse sentido, há uma diferença fundamental entre a categorização de narrativas de alunos em relação aos textos citados anteriormente. Se, por exemplo, no texto de 2004 sobre os usos da narrativa em História a categorização fora realizada de maneira a demonstrar a possibilidade da progressão das ideias; no texto de 2012 as análises das narrativas dizem mais respeito à identidade e identificação dos alunos no presente em relação ao passado, do que uma hierarquização da qualidade progressiva das ideias históricas. Ou seja, as análises das narrativas se aproximam mais do conceito rüseniano, do que da ideia de narrativa mais adequada pensada na filosofia crítica da História, a exemplo de Hempel ou Danto.

Apesar disso, os encaminhamentos finais apontam um retorno aos referenciais apresentados anteriormente relacionados à aula-oficina:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, seleccionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
 2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
 3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
 4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
 5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem.
- (BARCA, 2012 p. 46 - 47)

Ao observar os pontos, torna-se possível apontar algumas questões relacionadas à própria teoria da consciência histórica citada anteriormente no texto

da autora, o que possibilita buscar perceber relações possíveis entre a ideia de formação intrínseca a proposta da autora, e além disso, as possibilidades de dar continuidade a esse debate. Uma vez que a tentativa é de incorporação do conceito de consciência histórica, poderíamos pensar que o recolhimento proposto no primeiro item acaba realizando um corte significativo das possibilidades de trabalhos com a História que estariam relacionadas às demandas das consciências históricas (e a relação disso com a Cultura Histórica) associadas às necessidades formativas do presente e dos horizontes de expectativa relacionados às questões de orientação e motivação da consciência histórica, de acordo com a teoria de Rüsen (2014).

O segundo ponto mantém a ideia de progressão das ideias, mesmo sendo análise de ideias prévias. Ainda que esses pontos sejam apenas indicativos de um trabalho, que na realidade escolar envolve relações complexas, a consideração de ideia prévia ligada a um conteúdo de uma unidade temática, por exemplo, não corresponde a expressão da consciência que, como algo inerente a vida humana em sociedade, poderia explicitar questões que vão além de um conteúdo previamente definido.

Os outros pontos (3 ao 5) aproximam-se mais das questões relativas à ideia da narrativa histórica na contribuição rüseniana, no entanto, ainda não contemplam a dimensão da orientação e motivação da consciência, talvez, pela definição antecipada de um conteúdo e da aproximação das ideias dos alunos em caráter progressivo entre o momento anterior a aula e o momento posterior.

A exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do consequente processo de conceptualização em aula situa-se num ambiente de aula construtivista, que em Portugal se convencionou designar “aula oficina” (BARCA, 2004) In.: (BARCA, 2012)

Já em Rüsen, a narrativa é discutida como a própria expressão da consciência histórica, uma vez que toda forma de pensar historicamente se efetiva mediante a narrativa.

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois,

igualmente por princípio, à lógica da narrativa. (RÜSEN, 2001, p. 149)

O objetivo aqui não é um debate teórico, mas um diálogo que proporcione perceber as possibilidades de avanço da própria discussão no âmbito da educação histórica, agora em busca de uma perspectiva da práxis.

Seguindo com os diálogos propostos com os textos publicados por Barca, é possível perceber uma reaproximação relacionada aos chamados “conceitos de segunda ordem”, ainda que com influências das teorias da narrativa e da consciência histórica. No ano de 2012, por exemplo, publicou-se uma entrevista realizada durante o XII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica (Curitiba, 2012). Indagada sobre suas preocupações relacionadas à formação de professores em Portugal, Barca (2012) respondeu:

Duas vertentes epistemológicas têm sido objeto de atenção especial: a interpretação de fontes à maneira do (bom) historiador e a compreensão do mundo para uma orientação temporal – isto é, a formação de uma consciência histórica para o nosso tempo, quer por parte dos jovens alunos quer por parte de todos nós, formadores. (BARCA, 2012 p. 873)

Evidencia-se nesse caso que, as possibilidades de discussão sobre formação histórica levando em consideração a questão da orientação temporal, nesse momento, já está consolidada dentro do que poderíamos chamar de grupo português de educação histórica. Na última pergunta realizada na entrevista abriu-se espaço para que a pesquisadora apresentasse suas pesquisas recentes e possíveis projetos. Da sua resposta é possível evidenciar duas questões principais: primeiro, a incorporação do conceito de consciência histórica de acordo com Rüsen, como já foi explicitado anteriormente, e em segundo lugar, a continuidade das contribuições do que Barca (2000) chamou de “escola inglesa” da educação histórica: Vejamos:

Atualmente, as questões sobre o conceito de **mudança** em História exigem também uma análise especial, para que os jovens não caiam em perigosos lugares comuns de que a História é simplesmente feita ou de ciclos, ou de progresso linear contínuo. E, claro, a ideia de construção de uma **consciência histórica humanista**, que ultrapasse e saiba combater os interesses de grupos particulares que se alimentam da miséria da maioria, continua – talvez continue sempre, no ensino da história e em todas as ciências sociais – como objeto de pesquisa diagnóstica e prognóstica. (...)

Agora tenciono fugir um pouco dessa ideia da narrativa e avançar para outra questão que é muito atual, a questão de ideia de **mudança**. (BARCA, 2012 p. 873 - 874) grifos nossos

Antes de dar continuidade ao diálogo é importante ressaltar que os motivos que levam a pesquisadora a essas conclusões são justamente os motivos pelos quais apresento esse diálogo no intuito de avançar para as questões da práxis. No entanto, em cada pesquisa a elaboração teórica ou as justificativas, a discussão epistemológica ou mesmo os encaminhamentos metodológicos evidenciam uma maneira de estabelecer um diálogo com o real. E, à medida que ampliamos o diálogo, almeja-se ampliar as possibilidades de desvelamento de alguns estranhamentos. A explicação do trecho anterior foi a seguinte:

Ela **[a mudança]** é importante para nos situarmos no momento de mudança drástica em Portugal – nós passamos de uma ideia de que estávamos a viver bem, que tínhamos conquistado muito em termos sociais a partir da revolução democrática (em 1974) e, agora de repente, somos confrontados com uma austeridade brutal e com uma necessidade de olharmos para uma sociedade que está a perder direitos sociais, que está a perder de fato direito a uma saúde de qualidade, a uma educação de qualidade para todos. (BARCA, 2012 p. 874)

As ideias mobilizadas para justificar o interesse pelo conceito de mudança (como conceito de segunda ordem) se relacionam justamente às demandas da práxis da vida, de acordo com a compreensão proposta nesse trabalho. No entanto, por escolha própria, ou por identificação teórica, apesar de encaminhar pesquisas de acordo com essa lógica, o encaminhamento teórico corresponde à influência das discussões realizadas por Peter Lee, e como procurarei demonstrar adiante, das produções que se desenham a esteira das contribuições de Jörn Rüsen, traçando possibilidades de diálogo entre os dois autores.

O último texto da professora Isabel Barca analisado neste inventário foi “A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica”. Como o próprio título evidencia, há uma preocupação aparente entre a formação histórica e a relação com a sociedade. O artigo discute resultados de um estudo qualitativo de análise das narrativas históricas nacionais e mundiais desenvolvidas por jovens portugueses, moçambicanos e brasileiros. E, apresenta alguns resultados das análises qualitativas citados no resumo da seguinte forma:

A análise indutiva das narrativas sugeriu que os jovens destes países revelam uma identidade nacional relativamente fundamentada, sem xenofobias. Quanto às narrativas globais, as dos jovens portugueses e moçambicanos aparecem muito menos substanciadas do que as nacionais, enquanto as dos jovens brasileiros narram a um mesmo nível a história do país e do mundo, interligando-as. As produções portuguesas e brasileiras mostram poucos protagonistas, emergindo apenas alguns “vilões”. Por outro lado, os jovens brasileiros e moçambicanos mostram-se interventivos face ao presente; já os jovens portugueses, que apareciam como meros espectadores da História, só recentemente parecem estar a mudar de atitude. Estes e outros resultados da análise das narrativas dos jovens podem constituir-se como pistas valiosas para o trabalho docente, na perspectiva de intervenção positiva na formação da consciência histórica e social dos jovens. (BARCA, 2011 p. 437)

É possível perceber que o tipo de análise se difere de uma linearidade progressiva de explicações históricas como era mais comum nos textos agrupados em torno da mudança conceitual e da filosofia crítica. Antes o método de análise privilegiava o encaixe em linhas progressivas de explicações menos elaboradas para explicações mais elaboradas. Geralmente, a aparência da análise não envolvia relações temporais de orientação, ou de atribuição de sentido ao passado no presente. Nesse caso, a própria referência à ideia de consciência social dá indícios de preocupações mais interessantes com a realidade na qual o sujeito que narra está inserido.

Um exemplo disso é a preocupação da autora com o fato de que os alunos que se referem a sujeitos históricos o fazem mais para citar ‘vilões’ do que para estabelecer identidade ou identificação com sujeitos da história. Ao passo que outros se mostram mais “interventivos” no presente. Vale observar que a autora apresentou o seu referencial de análise das narrativas na tabela abaixo:

Tabela 18- Rede conceptual da análise das narrativas dos alunos

Nível da estrutura narrativa		Ideias Substantivas
– Enredo		– Dimensões históricas
– Diacronia		– Marcos cronológicos
	Mensagem nuclear	
	– Protagonistas da História	
	– Sentido de mudança	
	– O sujeito autor na História	

(BARCA, 2012 p. 444)

Tanto os dados analisados, quanto as conclusões são muito semelhantes a publicação de 2011 sobre narrativas históricas de jovens em espaços lusófonos. A organização da análise, porém, é diferente da “grelha de análise” anterior. Se observarmos as categorias que compõem a rede conceitual de análise será possível perceber uma adesão maior ao conceito de narrativa e ainda algumas das preocupações da pesquisadora demonstradas anteriormente, a exemplo do conceito de mudança.

Entre os autores citados nessa publicação não aparecem mais os filósofos de inspiração lógica (analítica e ou positivista) da filosofia crítica, e é privilegiada a contribuição rüseniana. Embora a maior parte das citações de trabalhos da área da educação histórica sejam aqueles mais ligados a *History Education* (Ashby, R.; Seixas, P. Barton, K.).

Além da influência da filosofia crítica da História, esse diálogo que a presente discussão se propôs a estabelecer de acordo com a metodologia do inventário (GRAMSCI, 1984) conseguiu identificar as camadas que compõem a discussão da Educação Histórica. Foi na relação com os diferentes campos de discussão da Educação Histórica (Inglaterra, Portugal, e posteriormente no diálogo com o grupo brasileiro e as influências da didática da História alemã em todos os grupos citados) que historicamente se constituiu aquilo que hoje buscamos inventariar como campo da Educação histórica.

Mais do que a análise ou a crítica das diferentes concepções, o inventário busca constituir uma espécie de “conhece-te a ti mesmo” da Educação Histórica a exemplo da proposta Gramsciana. Nesse sentido, podemos partir também para uma discussão no âmbito da própria filosofia da História que influenciou o campo de discussão, para compreender que estratificações estão colocadas na área, e assim, se for possível, contribuir com o debate em busca de uma perspectiva da educação histórica que possa responder as demandas atuais da discussão e, sobretudo das relações de ensinar e aprender história atualmente.

Tabela 19 - Referências do segundo tema

Autor analisado	Referências da filosofia da História	Referências da Psicologia	Referências da Educação Histórica	Outras áreas
Isabel	Jörn Rüsen;	R. Arends.;	Peter Lee;	Donovan

Barca (tema 2)	Michael Oakeshott; Christopher Lloyd; Reinhart Koselleck; Fulbrook (2002); H. White; Jenkins (1991); Hegel; Spengler;	Vygotsky	Peter Seixas; Magne Angvik and Bodo von Borries; Maria Auxiliadora Schmidt; Seixas & Clark (2004); Hilary Cooper; Letourneau & Moisan (2004), no Canadá; Wertsch (2004), na Rússia; Barton & McCully (2005) na Irlanda do Norte; Waldron & Pike (2005) na República da Irlanda; Kokkinos & Nakou, 2004 Magalhães; Isabel Barca; Marília Gago; Gallie; Arthur Chapman; Rafael Saddi; Alamir Compagnoni; Rosi Gevaerd; Marcelo Fronza; Ronaldo Cardoso; Marlene Cainelli Lindamir Zeglin Fernandes; Schmidt & Garcia; Estevão C. de Rezende Martins; Saddi & Silva; Cainelli & Lourençato;	& Bransford, 2005; Pais; Hargreave s; Nóvoa; Fensterma cher; Mitchell; Lesne; Fosnot; Strauss e Corbin;
-------------------	---	----------	---	--

Como a discussão pretendida nessa tese se preocupa com a formação histórica na perspectiva da práxis, a partir do inventário realizado até aqui é possível constatar que não ocorreu uma discussão de cunho ontológico nas produções analisadas. O diálogo proposto, relaciona-se, justamente, à tentativa de identificar as possibilidades e os limites da construção de uma proposta dentro do campo de discussões da educação histórica, que seja perspectivada pelo referencial da práxis. Nesse sentido, a proposta agora se dará entorno de algumas produções essenciais de outro autor, o professor Peter Lee.

4.2.2 – Grupo Inglês de Educação Histórica

As produções da professora e pesquisadora Isabel Barca são responsáveis por um diálogo específico, no âmbito da Universidade Federal do Paraná, com as produções da chamada Educação Histórica. E tanto em sua tese de doutoramento, quanto em outras produções, o professor Peter Lee, da Universidade de Londres é apontado como um dos principais articuladores dessa discussão na Inglaterra (juntamente com outros pesquisadores que aparecem de maneira incidental). Portanto, analisarei agora algumas produções do grupo inglês de educação histórica.

Tabela 20 – Produções do professor Peter Lee

ORGANIZAÇÃO	ANO	REFERÊNCIA
A	2001	LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In.: BARCA, Isabel (org.) Perspectivas em Educação: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2001.
B	2002 e 2012	LEE, Peter. Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history. ('Caminhar para traz em direção ao amanhã' – a Consciência Histórica e o entender da História'). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002” (Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002), p. 1-45. Disponível em http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf (Acesso em 26/03/2014), e reapresentado no Volume 10.2 do INTERNATIONAL JOURNAL OF HISTORY TEACHING LEARNING AND RESEARCH, Spring 2012. Disponível em http://www.cumbria.ac.uk/Public/ResearchOffice/Documents/Journals/SLA517-IJHLTR10-12Spring2012v5.pdf (Acesso em 26/03/2014) www.history.org.uk ISSN 1472–9466
C	2003	LEE, Peter. “NÓS FABRICAMOS CARROS E ELES TINHAM QUA ANDAR À PÉ”: COMPREENSÃO DAS PESSOAS DO PASSADO. In.: BARCA, Isabel (org.) Perspectivas em Educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2003.
D	2004	LEE, Peter; DICKSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Las ideas de los niños sobre La historia. In.: CARRETERO,

		Mario & VOSS, James F. (comps.) Aprender y pensar La historia, Amorrortu editora, 2004.
E	2006	LEE, Peter. Em direção a um conceito de <i>literacia</i> histórica. In.: Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, Número Especial. SCHMIDT, M. A./GARCIA, T. B. (org.). pp. 131-150.
F	2008	LEE, Peter. EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA. In.: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África – Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org. Isabel Barca. Universidade do Minho. Braga, 2008.
G	2012	SILVA, Cristiani Bereta da. O ENSINO DE HISTÓRIA - ALGUMAS REFLEXÕES DO REINO UNIDO: entrevista com Peter J. Lee. In.: Revista TEMPO E ARGUMENTO. Florianópolis, v. 3, n. 2, pp. 216 – 250, jul/dez. 2012
H	2016	LEE, Peter. LITERACIA HISTÓRICA E HISTÓRIA TRANSFORMATIVA. Tradução: Lucas Pydd Nechi. <i>Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016</i> (Original em inglês: LEE, Peter. Historical literacy and transformative history. In: PERIKLEOUS, L., SHEMILT, D. (Eds.). The Future of the past: why history education matters. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 2011, p. 129-168.)
I	2015	LEE, Peter. Horizontes fundidos? Investigação britânica sobre ideias históricas de segunda ordem em estudantes: uma perspectiva a partir de Londres. No prelo, 2015

O primeiro texto a ser discutido pode ser considerado um marco das publicações que correspondem ao campo de discussão com o qual dialogo no presente texto, isso porque foi publicado no primeiro encontro das chamadas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Trata-se do texto “Progressão da compreensão dos alunos em História”, apresentado pelo professor doutor Peter Lee da Universidade de Londres, uma referência essencial no trabalho da professora e pesquisadora Isabel Barca.

O autor inicia o texto apontando que suas discussões pautar-se-ão em dois pontos principais: primeiro, a disciplina de História no Reino Unido e, em seguida, a investigação em cognição histórica do projeto CHATA⁶⁷. De acordo com Lee, essas

⁶⁷ O projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas

pesquisas sugiram do receio de que os alunos deixassem de se interessar por História enquanto disciplina escolar e se interessassem mais pelas histórias apresentadas na indústria cultural.

O projeto intitulado “13-16”⁶⁸, coordenado pelo pesquisador Denis Shemilt mudou esse quadro de preocupação com o desinteresse dos alunos a partir do momento em que a disciplina passou a ser trabalhada em termos específicos da História. A questão que mobilizou estudantes e professores girava em torno pergunta: “Que ideias é que as crianças traziam para a Disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que a História fornecia as crianças?” (LEE, 2001 (A) p.14).

O autor apontou que era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente e que conseguissem perceber as mudanças das ideias operadas. Era necessário superar as ideias iniciais trazidas pelos estudantes para avançar em relação aos conhecimentos sobre a própria produção do conhecimento histórico. As crianças precisavam entender que aquilo que elas estudavam já havia sido estudado por alguém, e que a História não se limita a testemunhos. Ou seja, era necessário desenvolver experiências nos estudos que levassem as crianças a percepção das evidências históricas e o processo de produção de inferências a partir das evidências apreendidas nas fontes.

Assim como nas pesquisas de Isabel Barca que foram influenciada por Peter Lee, o autor utilizou os conceitos de segunda ordem e os conceitos substantivos:

Existem conceitos substantivos como, agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos, também os 'conceitos de segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (LEE, 2001 (A) p. 15)

Nesse sentido é que se desenvolveu o Projeto CHATA, (Concepts of History

relacionados à diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História. Esse projeto envolveu estudantes ingleses de 7 – 14 anos de idade.

⁶⁸ O termo 13-16” se refere à caracterização do público-alvo deste projeto: estudantes ingleses com treze a dezesseis anos de idade.

and Teaching Approaches), que propôs investigar as ideias das crianças sobre narrativas históricas. Um dos estudos discutidos pelo autor disponibilizava para os alunos dois textos diferentes, porém com o mesmo tema histórico. A questão principal era: “como podia haver diferenças ao contar-se a mesma História?” (LEE, 2001 (A) p. 16).

Não cabe aqui revisar os resultados dos estudos que podem ser analisado na leitura dos próprios textos do autor, no entanto, interessa aqui o resultado da discussão e a possível relação com a ideia de formação histórica. Nesse primeiro texto, Lee concluiu que, quando os alunos compreendem que existe seleção em história não é satisfatório que queiramos preenchê-los com fatos, e que, por outro lado, ao perceberem que História possui parâmetros para sua produção, afastam-se do relativismo e do ceticismo. E, de acordo com o autor, é esse o processo que a Educação Histórica deveria implementar (LEE, 2001 (A) p. 20).

Uma questão importante a ser destacada é a ideia defendida por Lee de que a História seria contra-intuitiva para os estudantes. Em texto apresentado em 2001, nas segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica e publicado nas Actas de 2003, o autor apontou que uma questão a ser trabalhada no processo de ensinar e aprender história é que os alunos fazem julgamentos pautados no senso comum e que os historiadores trabalham em um caminho oposto.

Ao discutir resultados de pesquisas empíricas em ambiente escolar, Lee organizou modelos de progressão do pensamento histórico relacionados aos conceitos de segunda ordem. A proposta, nesse caso, ocorreu com base na progressão relacionada ao conceito de Empatia⁶⁹.

- Nível 1 – Tarefa explicativa não alcançada
- Nível 2 – Confusão
- Nível 3 – Explicação através da assimilação e déficit
- Nível 4 – Explicação através de papéis e/ou estereótipos
- Nível 5 – Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano /presente

⁶⁹ Uma observação faz-se necessária, apesar da ampla utilização do conceito de empatia na History Education e na Educação Histórica em geral, não é fácil encontrar uma discussão mais aprofundada a respeito do conceito com base na filosofia da História, a exemplo do que ocorre com conceitos como o de Consciência Histórica. Nesse caso há uma ampla discussão principalmente realizada por Wilhelm Dilthey, sobre a (verstehen), ver, por exemplo, em: REIS, José Carlos. A DIFERENÇA DAS CIÊNCIAS HISTÓRICO-SOCIAIS: A COMPREENSÃO EMPÁTICA (VERSTEHEN). In.: Lições de História: da história científica à crítica da razão metódica no limiar do século XX / org. Jurandir Malerba. – Porto alegre, FGV : Edipuc, 2013 (p. 111 – 129); ou ainda em DILTHEY, Wilhelm. A compreensão dos Outros e de suas Manifestações de Vida. In.: GARDINER, P. Teorias da História. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

Nível 6 – Explicação em torno do que as pessoas naquele tempo pensavam

Nível 7 – Explicação em termo de um contexto material e de ideias mais amplos (LEE, 2003 (C) p. 25 - 27)

As formas analisadas pelo autor trouxeram contribuições muito interessantes a respeito de como os alunos se relacionam com o passado e com o conhecimento sobre o passado. No caso do conceito de empatia, essas questões envolvem a possibilidade dos alunos não julgarem os seres humanos do passado como menos capazes e compreenderem, que muitas vezes pensavam diferente por questões culturais, por exemplo.

Uma questão que pode ser observada nesses dois primeiros artigos é que, apesar da preocupação com a relação dos alunos com o passado e com o conhecimento sobre o passado, não existia ainda uma proposta específica sobre a formação histórica em um sentido ontológico. Isso não coloca em dúvida os interesses com relação a tornar o pensamento dos alunos mais científicos de acordo com os modelos de progressão, mas o que se espera como resultado dessas relações é algo que considero importante, pois a História e a Filosofia da História têm seus propósitos enquanto área de conhecimento que não se limitam aos procedimentos operacionais do pensamento no âmbito da ciência da História.

Seguindo minhas sistematizações e em uma sequência cronológica as produções do autor, em um texto realizado em coautoria com Ashby e Dickson (2004), há um maior detalhamento de estudos realizados no âmbito do projeto CHATA, por exemplo, sobre como os alunos usavam elementos explicativos para chegar a uma afirmação sobre o passado. Os resultados desses estudos ainda provisórios segundo os autores serviriam, pelo menos, como recurso heurístico sobre os níveis de progressão (LEE; ASHBY & DICKSON, 2004 p. 223). No entanto, ainda nesse estudo, não há apontamentos sobre a relação desses elementos com uma proposta de formação histórica, ou a respeito do conceito consciência histórica e seus possíveis desdobramentos relacionados a uma ontologia.

Em 2006, no entanto, em uma produção a respeito do conceito de *literacia* histórica, pode-se constatar uma aproximação a discussão proposta no presente texto. De acordo com Lee (2006), ao discutir possibilidades de uma *literacia* histórica, deve-se prestar atenção em dois componentes básicos: a relação dos alunos sobre a disciplina de História, e a orientação na relação com o passado e, com isso, os desdobramentos a respeito das relações temporais, presente, passado

e futuro. De acordo com o autor as referências para esse trabalho estão pautadas em trabalhos de Bevir, Collingwood, Lorenz e Rüsen (LEE, 2006 (E) p. 131).

O autor recorreu nesse texto a matriz disciplinar (RÜSEN, 2001, p. 35). Lee retirou da obra de Rüsen, no entanto, em diálogo com outros autores, algumas contribuições que podem indicar possibilidades de uma *literacia* histórica.

Uma primeira exigência da *literacia* histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas idéias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante (OAKESHOTT, 1983, p. 6). Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo:

- como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência;
- que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes (BEVIR, 1999, 2002; COLLINGWOOD, 1993, 1999; DRAY, 1995; VAN DER DUSSEN, 1981);
- que as considerações históricas não são cópias do passado, mas todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos. (LORENZ, 1994, 1998; BEVIR, 1994).

A proposta nesse capítulo não está centrada em conferir filosoficamente a validade dessas aproximações, mas perceber em que medida a produção da educação histórica inglesa dialoga com os conceitos de formação histórica e seus desdobramentos possíveis no âmbito da orientação existencial da práxis humana.

Na sequência desse texto, Lee retoma o primeiro princípio chave do projeto “*How people learn*” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999) sobre os pré-conceitos que os alunos trazem consigo quando chegam em uma experiência de aprendizagem. Essa conclusão aproxima-se de alguns resultados do projeto CHATA sobre ideias comuns entre os alunos nas aulas de História, por exemplo, quando pensam que a história limita-se ao testemunho o que tornava necessário fazê-los compreender os conceitos de evidência e inferência.

Nas discussões a respeito do conceito de *literacia* histórica, Lee discutiu alguns dados de entrevistas com alunos em que o resultado tornou evidente que a maioria dos alunos, não era capaz de narrar uma história com coerência:

As “histórias”, na maioria das respostas, são fragmentadas e esboçadas, além de baseadas em referências específicas muito limitadas; as favoritas são a Segunda Guerra Mundial, os Vikings, a Guerra Civil, a Revolução Industrial e a união da Europa. A maior parte das respostas lida com eventos, e não estados de coisas ou processos, e embora a mudança esteja claramente presente, ela geralmente parece ser tratada ela mesma como um evento. Essa ontologia restrita pode ser o fator crucial para impedir os alunos de desenvolverem um quadro mais organizado e útil do passado. Há pouca apreensão de temas relacionados um com o outro, ou direções diferentes de mudanças. (LEE, 2006 (E) p. 143)

Nota-se nesse parágrafo que aparece, talvez pela primeira vez, uma preocupação relativa não apenas a forma operacional do pensamento histórico, aquilo que poderia ser percebido através de uma progressão de ideias, e sim com os desdobramentos possíveis dessas formas de pensamento para a orientação dos alunos. Exemplo disso, a pergunta que se relaciona à serventia da história para escolhas políticas ou sobre assuntos de interesse coletivo num horizonte próximo de 5 (cinco) anos.

Se os achados nesse estudo piloto não são ilusórios, voltamos-nos aqui para a relação chave entre questões de orientação (o passado que nos ajuda na vida cotidiana) e compreensões disciplinares. A matriz de Rüsen parece ser um mapa apropriado para pensar sobre os temas centrais para qualquer concepção genuína da literacia histórica. (Lee, 2006 (E) p. 145)

Aqui aparece objetivamente a relação entre a preocupação com os horizontes possíveis a partir do estudo da História na escola e relacionados à teoria rüseniana. Nesse texto fica clara a preocupação do autor de não ensinar fragmentos de histórias na escola, e que por outro lado, comecemos a pensar em uma estrutura histórica utilizável (*Usable historical frameworks* - UHF).

Uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rüsen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social. (LEE, 2006 (E) p. 146-147).

E na conclusão do texto fica clara a preocupação com o tipo de substância deixada pelo ensino de História e a relação com os sentidos de orientação. Essa

conclusão demonstrou como apontei anteriormente, que são devido às contribuições dos autores com quem proponho esse diálogo, que surgem as possibilidades de pensar em avanços correspondentes as preocupações com o referencial da práxis.

Ainda no intuito de estabelecer esse diálogo, é possível observar que o autor avançou em relação às preocupações sobre o que resta das aulas de História, ou ainda, no sentido de que a História está nos currículos escolares dos países, mas não se está claro o que ela deve deixar. Em publicação de 2008, é possível perceber mais uma vez que as discussões, que iniciaram preocupadas com a ideia de progressão nas publicações de 2001, por exemplo, ao longo dos anos foi inserindo a preocupação com uma ideia de literacia histórica, que cada vez mais dialoga com o referencial da consciência histórica.

Em “EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA” Lee, utilizou a distinção inspirada em Oakeshott⁷⁰ sobre o passado prático e o passado histórico, sendo o segundo bem mais difícil de atingir. A ideia apresentada aqui é que a História é contra-intuitiva e que o cotidiano impossibilita a compreensão do passado (LEE, 2008 (F) p.13-14).

Essa questão levou o autor à definição de que o passado visto de maneira fixa pelos alunos necessita passar por progressões conceituais. Refere-se a alguns dos dados do projeto CHATA, os mesmos analisados na produção de 2004 (LEE, 2008 (F) p. 14). Depois de uma discussão comum a muitos de seus textos, nos quais demonstra que os alunos precisam entender como é possível produzir conhecimento histórico e que esse conhecimento é pautado em fontes e evidências históricas que relacionam os conceitos substantivos aos de segunda ordem, Lee, chega ao seguinte subtítulo: Conhecimento substantivo e orientação temporal (LEE, 2008 (F) p. 20).

A ideia defendida está na necessidade de que o conhecimento substantivo (conteúdo) e o conhecimento da própria disciplina da História precisam caminhar juntos para que ocorra orientação temporal, pois sem isso a História não teria razão de ser. Nesse ponto o autor faz mais uma vez referência direta à matriz disciplinar da ciência da História discutida, por Rüsen (1987, 2001) como algo que pode ser indicativo para essa relação entre conhecimento disciplinar e necessidade de

⁷⁰ As citações de Peter Lee que se referem a Michael Oakeshott se referem ao livro (Oakeshott, M., *On History*, Oxford: Basil Blackwell, 1983, p.6). A edição brasileira desse texto é (OAKESHOTT, Michel. *Sobre a História e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003).

orientação temporal.

No entanto, parece existir na leitura de Lee (2008, 2012), uma reserva relacionada ao conceito de consciência histórica, e mesmo com relação às perspectivas de orientação temporal que podem ser resultantes da relação do ensinar e aprender História a exemplo de Rüsen. Existem diferenças entre essas duas referências com as quais procuro estabelecer o presente diálogo. Possuem trajetórias distintas, enquanto Peter Lee é um pesquisador que trabalhou mais com estudos empíricos realizados em ambiente escolar, Jörn Rüsen se dedicou em grande parte de sua produção a teoria e a filosofia da História. Na nota de rodapé transcrita abaixo, Lee abordou que tipo de apropriação pretendeu a partir das contribuições da matriz disciplinar de Rüsen. Vejamos:

O ponto aqui não é subscrever a posição de Rüsen no que respeita à consciência histórica *in toto*, mas realçar que a sua matriz é não só valiosa como sugestiva para a educação histórica e para as concepções de literacia histórica. Neste contexto pode ser paradoxal citar a ideia de orientação no mundo prático de Rüsen num artigo que invoca a rejeição de Oakeshott 'de passado prático' - mas é precisamente neste paradoxo que se encontra o centro da educação histórica. Qualquer tentativa de adestrar o passado para fins práticos, mesmo que nobres, implica que a História pode ser reescrita para chegar a estes fins. Mais uma vez um gênero de princípio de Heisenberg: podemos garantir a história ou um fim nobre, mas não ambas as situações em conjunto. No contexto da educação, é aplicável a noção de "passado prático": isto é só a História pode oferecer o tipo de compreensão que permitirá aos alunos autonomia na sua orientação no tempo. A literacia histórica exige que os alunos acedam ao conhecimento do passado para que este lhes permita fazer sentido do seu mundo no tempo. (LEE, 2008 (F) p. 20)

Poderia afirmar que a própria advertência feita pelo autor entre à possibilidade paradoxal entre a aproximação de Oakeshott e Rüsen a respeito da rejeição do primeiro pelo passado prático e da atenção dada pelo segundo a vida prática ou práxis da vida, é justamente o ponto que precisa ser discutido para testar a possibilidade de ir além, por consensos e contrapontos das propostas realizadas no âmbito do grupo inglês de educação histórica.

Uma das preocupações apontadas por Lee (LEE, 2008 (F) p. 20) seria de que, como afirma Rüsen (2001) a História ciência produz um excedente teórico além das carências de orientação da vida. E, que este excedente teórico deve ser visto como uma realização racional característica da ciência da História. Propõe então que para o desenvolvimento da *Literacia* histórica a educação histórica deve se preocupar

com estruturas históricas utilizáveis (*Usable historical frameworks* - UHF). O texto segue dando indicativos metodológicos sobre a possibilidade de encaminhamentos da UHF.

A questão provisória é que faltaria ainda na escola inglesa uma discussão sobre a ideia de formação histórica, que se espera resultante dessa literacia histórica. As preocupações de Lee esbarram em questões políticas em vários momentos de sua produção, as compreensões dos alunos no presente a respeito do passado que influenciariam na percepção da sociedade atual, mas encerram quase sempre em conceitos de segunda ordem como o conceito de mudança.

A literacia histórica é de central importância num mundo onde as acções do passado e os processos encarnam ambos quer constrangimentos quer a abertura de oportunidades para novas acções e realizações políticas. Os alunos precisam desesperadamente de compreender como o presente é o movimento principal do passado, não um qualquer momento instantâneo cortado pela "mudança" de tudo o que o precede. Os alunos também precisam de saber que o conhecimento do passado é possível que vale a pena avaliar as afirmações que as pessoas fizeram no passado e que embora nós nunca possamos ter uma única história definitiva, algumas respostas a algumas questões acerca do passado serão melhores do que outras (mais válidas e mais "verdadeiras"). (LEE, 2008 (F) p.27)

A questão que levanto nesse texto não tem a intenção de invalidar ou hierarquizar a qualidades das discussões, mas ver até que ponto essas contribuições podem ser repensadas no sentido de avançar o debate. Portanto, a questão seria que primeiro Lee possui restrições a um pensamento ontológico de Rüsen, segundo que ao mesmo tempo em que sua obra avança nos estudos empíricos e talvez resultem em mais indicativos metodológicos do que a produção teórica de Rüsen, me parece mais difícil encontrar na produção de Lee, uma preocupação mais efetiva com o que se pretende ao fim e ao cabo das discussões.

A questão é que a exemplo de Portugal, o estabelecimento de competências do pensamento histórico, mesmo que relacionadas a processos metodológicos da pesquisa histórica ou do fazer historiográfico, não necessariamente resultam em uma formação histórica no sentido concreto, relacionado à práxis, como proponho discutir nesse trabalho. A análise da fonte, por exemplo, pode-se dar alheia à práxis da vida, ou em resposta a essas demandas, dependendo de como encaminhamos a relação entre consciência histórica e a forma pela qual ela se realiza.

É possível apontar que em Portugal, a questão da progressão das ideias históricas prévias e o ensino para o desenvolvimento de competências do pensamento histórico são o eixo central das discussões revisadas até o momento. E, na Inglaterra, pelo exemplo das produções de Peter Lee entre 2001 e 2014, o eixo central se dá entorno do conceito de Literacia histórica com preocupações relacionadas à proposta de Rüsen no sentido da orientação histórica. A questão principal que levanto é que, a maneira que tem sido abarcada a relação entre consciência e formação histórica, nem sempre resulta em uma discussão mais ampla e ontológica a respeito das características dessa formação. O que pode estar relacionado a concepções teóricas e filosóficas a respeito do conceito de consciência, por exemplo, ou mesmo sobre a função da História enquanto ciência.

Em 2012 a Revista TEMPO E ARGUMENTO do Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), publicou uma entrevista com o professor doutor Peter Lee realizada pela professora doutora Cristiane Bereta da Silva. Nessa entrevista Lee estabelece um histórico das pesquisas da Educação Histórica na Inglaterra e apresenta de maneira objetiva os referenciais que antecederam sua produção.

Quando indagado sobre o projeto CHATA e sobre sua importância a resposta retomou o momento anterior ao de suas pesquisas e evidenciou a contribuição da filosofia crítica relacionada a contribuições da psicologia para a aprendizagem. Vejamos:

O projeto *Chata* só pode ser entendido como parte de uma tradição mais ampla de pensar a história e o entendimento das crianças sobre a história que se desenvolveu no Reino Unido por volta de 1960 (...). W.H. Burston no Instituto de Educação da *University of London* acredita que o ensino de História deve ser informado – se pretende ser um ensino genuíno de *história* – pela análise da história fornecida pelos filósofos da história. Ele se baseou no estudo de W.H. Walsh, em particular, e foi até certo ponto influenciado por seu amigo Michael Oakeshott. Ele também reconheceu que o ensino de História não iria nunca prosperar se não levasse a sério o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, e aqui sua relação próxima com Edwin Peel da Universidade de Birmingham foi de central importância. O estudo de Peel deve muito ao estudo de Piaget, mas voltou sua atenção às “disciplinas” específicas da escola, inclusive a História. (LEE, 2012 p. 216 – 217)

De acordo com o entrevistado, a importância em destacar Burston está na posição básica sobre a necessidade de levar em consideração a filosofia da história

e a psicologia cognitiva para uma reflexão séria sobre a natureza e o lugar da História na educação. Além dessas contribuições citadas no trecho, Lee afirmou que no início dos anos 1970 desenvolveu um quadro conceitual baseado principalmente em Collingwood, Dray e G. H. Von Wright, quando juntamente com Alaric Dickson iniciou uma investigação sobre as explicações os alunos.

A entrevista foi realizada por uma professora brasileira que fez referência aos estudos da Educação histórica no Brasil citando como referência o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR). Na pergunta Silva faz referência às contribuições de Jörn Rüsen como fundamentais nas produções do LAPEDUH e perguntou ao professor Peter Lee sobre as aproximações teóricas com Rüsen realizadas por ele no texto (*‘Walking backwards into tomorrow’. Historical consciousness and understanding history*) e se Lee poderia ampliar um pouco essa questão. Sua resposta foi bastante cautelosa alertando para a limitação das traduções para o inglês dos textos de Jörn Rüsen e a possibilidade de sua compreensão limitada a respeito das ideias do autor alemão.

Sobre essa aproximação Lee afirma que:

Neste contexto o programa de pesquisa do Reino Unido em Londres-Leeds, sobre as ideias dos alunos a respeito dos conceitos de segunda ordem que estão por trás da história, tem algo em comum com os interesses empíricos implícitos no relato de Rüsen da ontogenia da consciência histórica, mas se concentrou de maneira firme nas ideias disciplinares-chave. (LEE, 2012 p.226 – 227)

Ao dizer que os estudos ingleses se concentraram firmemente em ideias disciplinares chave, Lee faz referência às ideias que os alunos operam quando tentam dar sentido a quadros abrangentes. O exemplo citado são conceitos *‘colligatory’* que dizem respeito a uma apropriação realizada por W. H. Walsh sobre um conceito da física (SILVA, 2012 p. 218 nota 2). Na página 227 Lee se refere a esses conceitos como os ideias de segunda ordem.

Não pretendo aqui afirmar em definitivo qualquer coisa a respeito das compreensões de Peter Lee sobre a obra de Rüsen, principalmente no que se refere às questões ligadas a ontogenia. No entanto, parece haver uma questão sobre a compreensão da própria matriz elaborada por Rüsen. Uma hipótese a ser conferida seria se a influência da filosofia crítica da História nas compreensões de Peter Lee não tratam do passado a ser narrado como algo dado e que deve ser narrado de uma forma elaborada, sofisticada com ideias poderosas, e, ao contrário disso, em

outra forma de pensar o conceito de narrativa, como demonstrei no item 1. 4 sobre o caráter narrativo da História como pertencente a outra tradição epistemológica, de maneira que as aproximações teóricas, apesar de possuírem preocupações pragmáticas semelhantes, não fecham um diálogo, pois possuem compreensões distintas tanto do ponto de partida, como dos caminhos traçados.

Um elemento, nesse sentido, seria que Peter Lee não se compromete diretamente com uma concepção sobre formação humana, e nem mesmo sobre os horizontes políticos resultantes de uma formação histórica. Peter Lee prefere garantir as ideias disciplinares chaves e mantém o que chama de *princípio de incerteza da educação histórica*:

Não é que a educação para a cidadania seja ilegítima, mas sim que ela faz um trabalho diferente daquele da educação histórica, e confundir as duas simplesmente destrói a possibilidade de garantir uma educação histórica. Podemos garantir democratas, ou podemos garantir a história, mas não ambos simultaneamente — um tipo de ‘princípio de incerteza’ para a educação histórica. (LEE, 2012 p. 225 In.: Silva)

A produção de Peter Lee trouxe contribuições significativas para estabelecer os elementos constitutivos da cognição histórica, as formas e os fundamentos do pensamento histórico, até mesmo metodologias e instrumentalizações para a análise das ideias históricas dos alunos. Conceitos como empatia, significância, evidência ampliaram as possibilidades das discussões do campo da educação histórica em diversos lugares, no Brasil, em Portugal e muitos outros países. Ao mesmo tempo, a realização desse inventário possibilitou perceber que as suas pesquisas não explicitaram a relação com a práxis.

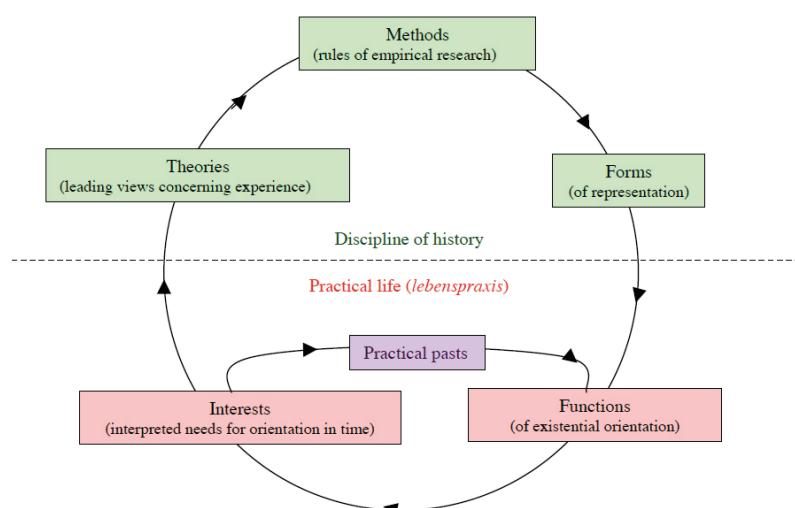
Na verdade a história não é um instrumento para criar certos tipos de cidadãos, não importa o quão nobre tais objetivos pretendam ser. Sua relação com a democracia é muito mais interessante do que isto, a história e a democracia são características de uma sociedade aberta. A história pode ser necessária para o funcionamento bem sucedido de uma democracia, e a democracia pode ser uma forma de arranjo social e político que permite a história. Mais importante, a história compartilha alguns valores importantes com a democracia: ela pressupõe *liberdade* para dar o melhor argumento, ela assume *abertura para discussões com base em evidência* e ela pressupõe tanto *respeito pelas pessoas* e *igualdade para as pessoas como fontes para discussões*. O aprendizado da história pode provavelmente incentivar alunos a levar a democracia a sério, mas isto está muito longe de significar que o seu papel na educação tem

que ser o de um instrumento para produzir democratas. (LEE, 2012 p. 225 In.: Silva)

É certo que diferentes sistemas políticos já fizeram uso da história (e de seu ensino) como forma de doutrinação deliberada, e o século XX é repleto de exemplos com diferentes identificações em um espectro político. Ao mesmo tempo, o conceito consciência histórica, implica levar em consideração os diferentes aspectos que compõem a vida em sociedade, prioritariamente que essa consciência é uma consciência que não existe apenas como mero fator biológico, mas que se constitui em meio e por meio da cultura histórica.

No ano de 2012, Lee publicou um texto que já tinha sido apresentado anteriormente, em que realizou discussões parecidas com as apontadas até aqui sobre as possibilidades e limites da aproximação às contribuições rüsenianas. A proposta do autor inglês, mais do que criticar a teoria foi forjar uma teoria integrada. Depois de fazer uma revisão bibliográfica sobre a proposta de consciência histórica em Rüsen e a preocupação com a orientação, Lee considerou que em Rüsen, as teorias, métodos e formas de representação se colocam acima da linha que corta a matriz, dentro do campo da ciência da história, e que na vida não seria assim que de fato ocorre na ampla maioria dos casos. A proposta realizada foi um desvio dos interesses novamente as funções sem passar pela parte de cima da matriz, isso através de um diálogo de aproximação ao conceito de passado prático de Oakeshott:

Figura 3. Matriz Disciplinar da Jörn Rüsen: Consciência Histórica "abaixo da linha"? (LEE, 2012 (B) p.36)



O autor já alertara nesse e em outros textos que, para propor essa ideia usaria conceitos de tradições epistemológicas distintas. A parte interessante está relacionada à compreensão de que na vida em sociedade as pessoas lançam mão de conhecimentos históricos ou formas de fazer referência à História que não seguem o padrão científico de racionalidade, no entanto, continuam a lançar mão da História. Outra questão que Lee colocou às ideias de Rüsen é: que tipo de orientação e que tipo de ontogenia o ensino de História deve oferecer? O autor questionou a possibilidade de definições a respeito dessas questões e sobre os perigos de uma grande narrativa (LEE, 2012 (B) p. 40).

Por outro lado, apontou que se tomarmos a noção de consciência histórica devemos nos preocupar com a questão central da orientação, e nesse caso admite a **validade intersubjetiva** (conceito rüseniano) como um princípio regulador mínimo entre as diferentes histórias.

A questão é que, quando Lee se propõe a pensar a aplicabilidade prática dessas discussões, retorna a ideia de progressão apontada anteriormente. Por exemplo:

Critérios de progressão e checagem para um quadro conceitual:
 Campo: Habilidade para incorporar áreas mais abrangentes e longa duração. Coerência - habilidade para estabelecer conexões internas, inclusive explicativas, *dentro* das tramas. Dimensionalidade: habilidade para estabelecer conexões *entre* as tramas – evoluções paralelas, mudanças discrepantes, e elos causais. Resolução: habilidade para alargar seções do quadro contextual para mostrar quão longe o quadro geral resiste ao estudo detalhado. Mobilidade – habilidade para mover-se para cima e para baixo a escala temporal e através do campo espacial, confeccionando elos de longa duração ou comparações. Revisabilidade: habilidade, quando encara um novo material que não se encaixa facilmente no quadro conceitual, para mostrar detalhes, mudar a estrutura ou alterar questionamentos de importância para permitir melhor enquadramento. Flexibilidade de formas: habilidade para criar narrativas alternativas em resposta a diferentes questões e parâmetros. (LEE, 2012 (B) p. 43. Tradução de José Norberto Soares)

Ao analisar a maneira como Lee (2012) construiu a relação com a teoria da História proposta por Rüsen, sobretudo no que diz respeito à maneira como ele abarcou a ideia de formação histórica, está evidente que as preocupações estão muito mais próximas de uma **instrumentalização metodológica** (ou até racionalidade metodológica) do que a ideia de uma formação humana. A leitura de cada um dos critérios citados possibilita pensar que o aluno pode ter habilidade

dentro do maior número possível dos critérios, no entanto, se ele estiver identificado no presente com um engajamento político não teremos garantia sobre com que intuito ele lançará mãos dos critérios. No capítulo anterior, a pesquisa colaborativa possibilitou perceber, que há relações mais amplas entre a vida e a aprendizagem histórica do que determinadas competências ou habilidades.

Na Inglaterra, a tendência tem sido observar como os alunos trabalham com os conceitos de empatia histórica e mudança. Conceitos que, para a escola inglesa de educação histórica podem ser percebidos como uma amálgama que possibilita perceber o que ocorreu no passado (LEE, 2012, (B) p. 52). É interessante que as perguntas que o autor discutiu estão relacionadas a ideias políticas, seja a escolha do partido político ou mesmo como o Reino Unido deverá tratar de questões étnicas nos próximos anos, no entanto, não apareceu uma discussão mais ampla no sentido da formação histórica, apesar de haver reservas com relação à ontogenia de Rüsen.

O relato da ontogênese da consciência histórica de Rüsen deveria, até onde ele subsista ao escrutínio conceitual, ser tratado como uma sugestão, levando-se em conta apenas alguns dos possíveis lados envolvidos (LEE, 2012 (B) p.57)

Há nessa compreensão um limite sobre a questão da formação humana embora, no âmbito da teoria e da filosofia da História. Uma questão importante a ser observada é que talvez houvesse, até o momento da produção desse texto, alguns limites de traduções dos textos de Rüsen para a língua inglesa. Isto pode ser pensado na compreensão explicitada por Peter Lee sobre a separação entre a *lebenpraxis* e o campo da ciência da História. Um possível questionamento, nesse sentido, seria que Rüsen ao discutir o fenômeno da consciência e da cultura histórica o faz levando em consideração a sociedade de maneira ampla, já Lee acaba focando mais detalhadamente as respostas e os padrões das respostas dadas pelos alunos ao passo que deixa de lado a relação de que esses padrões estão inseridos na sociedade de maneira mais ampla.

No mesmo texto, Lee retornou a ideia de que a História pode ser considerada contra-intuitiva, pois as ideias do cotidiano não serviriam para a História, e, além disso, se reduzidas a elas tornariam o conhecimento histórico inválido. O que para o autor ajuda a lembrar que, se quisermos que os estudantes consigam alguma coisa com o ensino de História, é necessário levar em consideração as contribuições da matriz de Rüsen, assim como a relação possível entre a História e a vida humana,

sobretudo relacionado à questão da orientação (LEE, 2012 (B) p. 59 – 62).

Esses apontamentos apresentam algumas aproximações interessantes entre os textos de Peter Lee e a teoria da consciência histórica. No entanto, poucas foram às referências observadas até aqui sobre as seguintes questões:

- Quais as relações entre esse momento presente em que se pretende educar historicamente e os assuntos substantivos da História, que deverão deixar algo aos alunos?

Ou ainda:

- Se estamos preocupados com os sentidos de orientação resultantes do processo de educação histórica, como podemos discutir esse referencial da formação?

Na filosofia da História a discussão ocorreu e ocorre entorno do conceito formação (*Bildung*), no entanto, o que se têm percebido é que as discussões no âmbito da educação histórica foram absorvidas em um contexto mais amplo relacionado ao desenvolvimento de competências que não foram pensadas no âmbito das pesquisas da área, mas em políticas educacionais de caráter global e financiadas por organizações multilaterais atreladas aos interesses dos grandes conglomerados capitalistas que financiam e intervêm nessas agências. Ao contrário, por exemplo, de quando a História buscava definir-se como um campo autônomo e científico e os representantes do período discutiram as funções da História em relação aos indivíduos e à sociedade. A relação entre competências no âmbito da História e fora dela, assim como discussões relacionadas ao campo da filosofia da História em torno do conceito *Bildung* serão realizadas adiante.

Essa preocupação faz parte da presente pesquisa, e, também foi apontada por Peter Lee. Para quem a história é um conhecimento duramente conquistado, porém vulnerável e que não deve ser misturado a ideias gerais de competências ou a outras áreas de saber com estruturas diferentes de formação e inserção social. Para finalizar a discussão proposta com os textos de Peter Lee, revisarei com os mesmos pressupostos já apresentados um artigo em que propõe mais algumas questões a respeito da literacia histórica e às possibilidades de uma história transformadora.

Para o (LEE, 2012 (G)) a História pensada a partir da ideia de Literacia Histórica, possui a capacidade de fazer as pessoas pensarem e agirem de maneira que antes desse processo de aprendizagem seria inconcebível. Além da inserção pública da História pela escola que deve ser tratada com muito cuidado.

Sobre essa fragilidade Peter Lee (2016) atribui diretamente relação às características atuais: em tempos de multiculturalismo há esforços tanto para que a história se volte para valores partilhados, como para agendas políticas que pensam no reforço dos ideais nacionais. Sem esquecer ainda das empresas que parecem mais preocupadas com o treino de mão de obra, o que estaria inserido em um movimento de integrar a História em uma proposta de Humanidades. O autor alerta: “A história é uma conquista frágil, e o ensino de história (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil” (LEE, 2016).

Depois desse alerta o autor se propôs a discutir questões que sugeriram como slogans. A primeira ideia de ensino tradicional versus progressista, em que o que era chamado de tradicional era feito de maneira reducionista e o que foi chamado de progressista geralmente era metodológico fazendo com que a complexidade dos objetivos educacionais ficasse de lado.

O segundo slogan foi: centrada na criança versus centrada na matéria. Em que o fato de estar centrado na criança nem sempre leva em consideração se a atividade realizada está preocupada com questões específicas de um tipo de pensamento, nesse caso o pensamento histórico. Centrar-se na criança não assegura que o pensamento histórico esteja em foco.

E, em terceiro lugar o slogan “habilidades versus conteúdo”. Pensar em habilidades permite questões genéricas como análise ou comunicação. Essa discussão é muito parecida com o caso das documentações que regem o ensino no Brasil. Por exemplo, a análise em História não é a mesma análise realizada em outras disciplinas, e nesse caso há um retorno para a vida em sociedade que não pode ser comparada a análises que são treinadas pela repetição. Essa questão, alerta o autor, está clara há mais de 30 anos, desde o projeto “Como as pessoas aprendem” “*How people learn*” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999):

Os conceitos específicos que fornecem uma estrutura de organização de uma disciplina, e os tipos de concepções que os alunos trazem para diferentes disciplinas juntos desempenham um papel essencial em dar substância aos princípios da aprendizagem identificados pelo projeto “Como as pessoas aprendem” (Donovan, Bransford e Pellegrino, 1999, p. 0,10-5). Elas também são centrais para o ensino: “Como as pessoas aprendem” deixa claro que o ensino exige uma interação entre o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, onde a compreensão das barreiras conceituais para os estudantes, que “diferem de disciplina para

disciplina”, é crucial (Bransford, Brown e Cocking , 1999, p. 144).
(LEE, 2016 p. 115)

Outra questão a ser observada, e que nesse caso aproxima-se ainda mais das propostas com as quais essa tese pretende dialogar, é que a aprendizagem da História ao fazer as pessoas pensarem de maneira mais ampla e complexa, também permite que as pessoas possam agir de maneira diferente. Portanto, a contraposição entre habilidade e conteúdo é ruim, ao passo que: “se concentrar nas maneiras em que uma compreensão em desenvolvimento da história impulsiona o aumento do conhecimento do passado” (LEE, 2016, p.116).

Nessa última produção do autor com a qual dialogo, há um retorno a ideia de progressão das ideias históricas, basicamente sobre os mesmos termos das discussões anteriores referenciadas nos resultados do projeto CHATA. Apesar das semelhanças com os textos analisados anteriormente, nessa última produção Lee apresentou algumas ideias que permitem ir além do que fora apontado até então.

(...) podemos ter certeza de que, se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém susceptível de fazer isso por nós. Haverá uma abundância de histórias prontas, não necessariamente historicamente defensáveis, para aprender no resto do mundo, mas provavelmente é ingênuo e, certamente otimista pensar que eles virão com avisos anexados. A educação histórica terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente. (LEE, 2016 p.127)

O parágrafo assegura a importância da forma como a História é tratada na escola e a importância disso para sociedade. Esse é um dos motivos pelos quais proponho essa discussão, por considerar de extrema importância que possamos ir além das atuais condições em que encontramos a História nas escolas. Por um lado, poderíamos dizer que ela encontra-se ainda muito parecida com o que se convencionou chamar de forma tradicional. Por outro lado, é justamente essa crítica que têm empurrado a História para a fusão com outras áreas de conhecimento.

Em uma área de Humanidades, ou de Estudos Sociais, não teremos nem a garantia sobre de que maneira a História estará presente. De acordo com o autor, não devemos deixar de lado que a História transforma a forma que percebemos o mundo. Historicamente governos têm dado atenção a essas questões.

Ao contrário das tendências atuais, o tipo de transformação proposta por Lee, só poderá ocorrer quando o conteúdo substantivo estiver garantido. O autor elencou

alguns exemplos sobre como ao conhecer a História e pensá-la de acordo com os seus padrões próprios de racionalidade permitem transformações sobre como percebemos o mundo atual. Um dos exemplos se relaciona a questões étnicas e econômicas que fazem parte de uma agenda internacional. Por exemplo:

Estudantes negros que assumem (infelizmente porque professores bem intencionados reforçam tais crenças) que apenas os negros foram feitos escravos, podem mudar todo sentido de quem eles são quando entendem que a escravidão era uma característica normal das sociedades de baixa energia, e que europeus e asiáticos também foram escravizados em grande número. Da mesma forma, os estudantes brancos que imaginam que os problemas dos países africanos são de alguma forma inteiramente autoinfligido pode ver o mundo de forma muito diferente, ao considerar as evidências de que a escravidão desempenhou um papel importante na criação de e manutenção desses problemas (...) (LEE, 2016, p. 134 - 135).

Padrões de normalidade apresentados por alunos, e pelas pessoas na vida em sociedade de maneira geral estão geralmente muito relacionados ao presente. E o conhecimento histórico pensado a luz do potencial transformador da História como defende Lee, deve garantir um lugar para a História na educação. Finalmente, a respeito das proposições realizadas na escola inglesa de educação histórica, poderia afirmar, que nessa última produção analisada, o autor foi além das discussões anteriores ao levar em consideração o potencial de transformação da História e a correlação ao conceito de consciência histórica.

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual ajudá-los a ver a importância das formas de argumentação e conhecimento, e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível o aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. A história pode ser entendida, como outras formas públicas de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, no qual pessoas têm lutado há tempos para torná-la uma prática possível. Como a ciência natural ou social, é uma conquista precária. Ela deve ser tratada com respeito e cuidado nas escolas. (LEE, 2016, p. 140)

Tanto na entrevista, quanto no último texto do quadro apresentado as discussões de Peter Lee são bastante semelhantes. Suas últimas preocupações estavam relacionadas à potencialidade transformadora que a história possui e algo em torno do conceito de “paixões racionais”:

explorar o desenvolvimento de disposições que apoiem a história (ex. respeito pelas pessoas, consideração pela validade de discussões com base em evidência), construídos como 'paixões racionais' sem as quais os alunos não podem dizer que entenderam a história. Este tipo de agenda poderia conectar-se de maneira útil com aspectos das abordagens de Rüsen em relação à história e raciocínio moral. (LEE, 2012 p. 227 In.: Silva)

Ao final dessa seção é possível apontar que a educação histórica inglesa, representada pelos textos de Peter Lee, demonstrou avanços importantes com relação ao diálogo com o conceito de consciência histórica e o caráter inequivocamente presente do pensamento histórico. Ainda que não apresente de maneira mais objetiva uma preocupação com as características de uma formação em sentido ontológico. Além disso, apresentou preocupações sobre a interferência de agendas internacionais relacionadas à História nas escolas, e reforçou a potencialidade transformadora que a História garante aos seres humanos. Não obstante, na análise de dados empíricos manteve-se atrelado ao referencial da progressão do pensamento histórico que é uma característica das discussões ligadas à mudança conceitual.

Tabela 21 - Referências utilizadas por Peter Lee

Autor analisado	Referências da filosofia da História	Referências da Psicologia	Referências da Educação Histórica	Outras áreas
Peter Lee	M. Bevir; Robin George Collingwood; Carl Lorenz (1844-1889); Jörn Rüsen; Jan van der Dussen; William Herbert Dray; William Henry Walsh; Michael Oakeshott;	John D. Bransford, Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking) – (How people learning?)	Denis J. Shemilt; Rosalyn Ashby; Alaric Dickinson;	

4.2.3 – Relações entre formação e consciência histórica em Gerda Von Staehr no texto “Didáctica de la historia y enseñanza de historia en La Alemania unificada” (1998)

A importância dessa discussão foi apontada durante o exame de qualificação dessa tese. Interessante observar que para tratar das relações entre o ensino de História na Alemanha e as características do ensino foi elaborada pela autora uma espécie de narrativa sobre os enfrentamentos do presente que levam a discussões sobre como ensinar História nessa sociedade.

Os problemas do presente discutidos pela autora se relacionam à maneira como ocorreu a reunificação alemã depois do período de divisão entre a República Federal Alemã (Alemanha Ocidental) e a República Democrática Alemã (Alemanha Oriental). Boa parte dos problemas apontados estão relacionados a uma perspectiva de interesses de ocidentalização da Alemanha Oriental pela Alemanha Ocidental. Deixavam-se de lado características interessantes da experiência oriental (tal como a formação monofásica dos professores sem a separação entre teoria e prática) para a adaptação aos modelos ocidentais. A autora apresenta informações a respeito de congressos sobre didática da História que foram organizados na Alemanha no período da reunificação e menciona posicionamentos políticos e suas relações com esse enfrentamento e negociação entre experiências ocidentais e orientais (STAEHR, 1998 p. 133-138).

Interessa a essa tese mais as relações entre o referencial da formação histórica na perspectiva da práxis do que exatamente os enfrentamentos locais, mas, o próprio conceito de consciência histórica como categoria central para didática da História aparece como mínimo divisor comum entre as propostas de conceitos ou de formação nesse período.

El corto debate sobre la validez de la - emancipación - o sea sobre el alcance de la - “identidad nacional” como idea-guía del aprendizaje histórico pudo quedar dirimido sin grandes controversias gracias a la aceptación de la categoría relativamente indeterminada de -conciencia histórica -. Aparte de evitar conflictos todavía se obtuvo con esto otro beneficio: la didáctica de la historia debe integrar la función, la morfología, la génesis, así como la construcción y la remodelación de las conciencias históricas que se puedan encontrar en la sociedad. A través de la enseñanza, los escolares deben formarse una conciencia histórica en la cual se relacionen pasado, presente y futuro, de tal modo que pueda

obtenerse una orientación presente y futura. (JUNG; STAEHR, 1998, p. 138)

Também foi um ponto comum a compreensão de que não se relaciona com a História apenas na escola, mas que outros âmbitos da vida em sociedade também proporcionam aprendizagem histórica. Foi apontado a partir de então que se conhecia empiricamente pouco sobre a consciência histórica, além da falta de uma metodologia da aprendizagem histórica. Ainda que fosse ignorada de maneira generalizada a existência de contribuições da área⁷¹.

Como dito anteriormente o conceito de consciência histórica foi entendido como uma maneira de abordar diferentes projetos e colocar as perspectivas em um caráter unificado para a tentativa de diálogos entre projetos para a didática da História. Por tratar-se de consciência não esta desligado do meio social em que as consciências ocorrem, sendo assim possível levar em consideração o conceito Cultura histórica discutido por Rüsen (1995). A autora faz o questionamento sobre as possibilidades de uma crítica da dominação e da ideologia sem existir uma teoria social e da História que corresponda a essa crítica (JUNG; STAEHR, 1998 p. 140).

A autora desse texto estabelece um diálogo com dados de pesquisas contemporâneas e de autores importantes do contexto, que também se fazem presentes nessa tese. É o caso das citações de dados da pesquisa Youth and History, organizada por Von Borries, e de debates com ideias presentes nos textos de Bergamann (JUNG; STAEHR, 1998 p. 141).

No início da década de 1990, além dos consensos aparentes em torno do conceito de consciência histórica, Staehr apontou a existência de outros debates relacionados ao que se pretendia com o ensino de História. Um dos debates realizados em congressos de didática da História dizia respeito ao conceito de identidade. De acordo com a autora, depois da realização de quatro congressos chegaram à conclusão que em sociedades pluralistas não é interessante educar para a homogeneidade. Depois os debates giraram em torno do conceito de emoções. Por um lado como uma dimensão importante da vida humana e por outro como um possível tema de aprendizagem histórica.

⁷¹ Ver nota 11 na página 139 do texto.

Outra dimensão das discussões sobre ensino e aprendizagem em História na Alemanha que foi destacada por Staehr ocorreu em torno de um campo de pesquisa chamado de “Didática psicológica da História” (p. 143-144). Esse campo de pesquisa também foi referenciado diante da crítica da ocidentalização da Alemanha em detrimento de pesquisas interessantes que ocorriam no campo de estudos da Alemanha oriental.

El déficit de la psicología occidental tradicional está fundado en el aislamiento del sujeto individualizado frente a sus condiciones sociales, en cuyo marco actúa, si bien se apropia del mundo. Frente a esto, en la teoría psicológica de las actividades se concibe al sujeto individualizado conectado con la sociedad. Quizá con la orientación de la teoría de las actividades de Postdam se haya creado incluso el alluno para pasar de enunciados únicamente orientados aos alumnos a una didáctica de la historia fundada realmente en una ciencia del sujeto. Por lo pronto, sin embargo, las reflexiones teóricas de los investigadores de Postdam tropiezan no sólo en la amplia ignorancia de los compañeros occidentales, sino también en su propia desconfianza, profundamente asentada, hacia las posiciones materialistas. (JUNG; STAEHR, 1998 p. 144)

É possível perceber no texto da autora que são as discussões relacionadas ao processo de unificação alemã (portanto relacionado às carências do presente ou do passado recente), que o ensino de História é discutido e repensado em vários momentos. A autora destaca uma falta que percebe entre a relação da História e da aprendizagem histórica com as compreensões do método e da teoria da História (JUNG; STAEHR, 1998 p. 146).

Em suas conclusões a autora apontou que investigações qualitativas e quantitativas em relação a análise das condições de aprendizagem histórica provocadas pela categoria consciência histórica tem trazido contribuições para a discussão. Nesse sentido, a autora reconhece a potencialidade do conceito e apresenta dados gerais de uma consciência histórica marcada pelo ceticismo com relação ao futuro tanto por questões ecológicas, ligadas a destruição do meio ambiente, quanto por questões de exploração, relacionadas à riqueza e pobreza.

Estos dos potenciales de amenaza que hemos categorizado guían las preguntas a la historia cuya reconstrucción posibilita la construcción de un futuro deseable. La reconstrucción de la historia tiene lugar orientándose en el hilo conductor de la categoría trabajo. Nosotros nos adherimos a la tesis marxista de que la historia es la propia creación de las personas a través del trabajo. (JUNG; STAEHR, 1998 p.148)

Com essas discussões a autora apresenta suas opções teóricas tanto do campo da História quanto do campo da psicologia para pensar a aprendizagem histórica. Segundo Staehr, suas opções estavam relacionadas à uma psicologia marxista científico subjetiva com base nas discussões de Klaus Holzkamps que haveria conseguido da discussão soviética sobre Cultura histórica possibilidades para um trabalho com a psicologia e a História como paradigma histórico hermenêutico (JUNG; STAEHR, 1998 p.148).

É possível perceber que há na discussão da autora uma dupla preocupação em evidência, a primeira relaciona-se à demonstração de que havia projetos diferenciados em disputa, no que diz respeito a didática da História, mas os que ocorreram em torno do conceito de consciência histórica tornaram-se hegemônicos. A segunda, é uma preocupação entre a didática da História e os seus impactos na práxis social, seja como perspectiva teórica científica ou como horizonte político da ação humana.

4.2.4 – Relações entre formação e consciência histórica em Klaus Bergmann em análise do texto “A História na Reflexão Didática” (1985)

As discussões do campo da didática da História no Brasil, particularmente as discussões realizadas no campo da própria história, tiveram um texto específico como referência comum durante a década de 1990, é tamanha importância dessa tradução ainda vemos essa referência presente em produções da área. Trata-se do artigo “A História na reflexão Didática” de autoria de Klaus Bergmann, publicado no Brasil na Revista Brasileira de História no semestre set.89/fev.90. Pode-se dizer que o texto que ampliou as compreensões a respeito da didática da História como algo pensado pela própria História e que se relaciona não só com História da escola, mas com a circulação social do conhecimento, seja através de espaços formais ou não formais de educação, ou ainda produtos da mídia, interpretações políticas e culturais relacionadas com a História.

Nesse sentido, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto

sócio-histórico (Jeismann, 1977). Ela tem por tarefa investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente pois esta consciência é um fator essencial da auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente (Bergmann/Rüsen, 1978). (BERGMANN, 1990 p.29-30)

A utilização dos conceitos consciência histórica e práxis social indica uma relação com as preocupações dessa tese, ou seja, a formação humana pensada na didática da história em relação com a práxis da vida. Nessa discussão Bergman (1990) discute três tarefas fundamentais da Didática da História: a tarefa empírica, a reflexiva e a normativa. Em todas as tarefas é possível perceber a preocupação com a formação (Bildung) como categoria fundante da didática da História. É na práxis social que ocorrem as formas de se relacionar com a história e a forma de perceber essas relações ocorrem nas expressões das consciências e da cultura histórica.

Na tarefa empírica da didática da história o autor defende a pesquisa sobre a elaboração da História como conhecimento, sobre sua recepção na formação da consciência histórica que se dá em contexto social. Bergmann destaca elementos como:

a) a história vivida e experimentada no seu devir de todos os dias; b) a história não experimentada nem vivida imediatamente, ou seja, transmitida cientificamente ou não; c) a história apresentada pela Ciência Histórica como uma disciplina específica, com as suas problemáticas específicas, intenções, hipótese, e os seus pressupostos, teorias, métodos categorias e resultados (Bergmann/Pandel, 1975). (BERGMANN, 1989 p. 30)

Investigar os processos de circulação dos conhecimentos histórico nessas várias instâncias da práxis social seria parte da tarefa empírica da Didática da História. Outra tarefa destacada foi a reflexiva, de acordo com o autor, é necessário que exista reflexão sobre os dados empíricos da ciência e sobre a relação desses dados com o agir e sofrer humanos no tempo:

Nos parâmetros dessa tarefa, a Didática da História é também uma didática da própria Ciência Histórica; ela analisa e explicita os fatores didáticos imanentes da própria Ciência histórica e investiga o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis social do seu tempo. (BERGMANN, 1989 p. 31)

Nota-se, portanto, preocupações relacionadas tanto com a formação humana, quanto dos impactos e recepções das produções do campo científico em relação

com a sociedade. Ou seja, há uma preocupação didática que faz parte da própria produção científica.

Quando discutiu a tarefa normativa da Didática da História o autor deu abrangência a todas as formas de mediação e ou exposição do conhecimento histórico, citando desde mecanismos de comunicação de massas disponíveis à época, quanto relacionados ao ensino e aprendizagem (dentro ou fora da escola), dando destaque específico as relações desses ambientes ou âmbitos com o conceito de consciência histórica.

Percebe-se claramente que os objetos da pesquisa empírica da Didática da História são muitos. Fundamentalmente, pertencem-lhe as formas e os conteúdos da socialização histórico-política dos diversos grupos, camadas e classes sociais e as qualidades e os efeitos das respectivas consciências históricas resultantes dessa socialização. Incluem-se como objetos, também, todos os veículos e meios de comunicação que contribuem na formação da consciência histórica, como, p. ex.: televisão, rádio, vídeo, imprensa, conversas cotidianas, museus, literatura histórica, propaganda histórica, representações científicas e populares do passado, livros didáticos, livros para jovens que tratam de assuntos históricos, monumentos históricos, edifícios e nomes de rua que lembram eventos históricos (Van Kampen/Kirchhoff, 1979) deveria oficialmente formar uma determinada consciência histórica e que, ao mesmo tempo, revela a consciência histórica predominante. (BERGMANN, 1989 p. 32)

Ao destacar espaços da vida em sociedade, conteúdos da socialização histórico-política, meios de comunicação, conversas cotidianas Bergmann (1989) oferece elementos importantes para uma discussão preocupada com a perspectiva da práxis para a didática da História. Elementos estéticos e políticos, por exemplo, em interação com conhecimentos, que dizem respeito à História entrelaçados no âmbito da vida em sociedade sendo destacados para a preocupação com a consciência histórica que a Didática da História precisa demonstrar. Nesse sentido, o espaço escolar é o espaço privilegiado para tratar desses elementos.

Um setor privilegiado da pesquisa empírica da Didática da História é o Ensino de História como uma instituição social que

Está ligada a esta atividade a investigação empírica da aula de História, que pretende perceber empiricamente a relação entre sua intenção e seus resultados (Fürnrohr/Kirchhoff, 1976; Mayer/Pandel, 1976). Esta tarefa empírica da Didática da História traz consigo problemas metodológicos, para cuja solução, ela, por enquanto, não está devidamente preparada. A tarefa empírica da Didática da História é, até agora, mais um postulado do que uma realidade. Esta

falha é significativa já que o conhecimento da consciência histórica, adquirida na primeira socialização antes da escolarização, seria uma condição prévia para um razoável ensino de História. (BERGMANN, 1989 p. 33)

A publicação original do texto é de 1985, na Alemanha, sua tradução para o Brasil ocorreu 5 anos depois. O que é apontado como falha da tarefa empírica da didática da História pelo autor, a tarefa empírica ser mais um postulado do que uma realidade, é algo que já obteve uma série de respostas com as pesquisas quantitativas e qualitativas relacionadas ao conceito de consciência histórica. Mesmo assim, pode-se dizer que se a História deve funcionar como o “conhece-te a ti mesmo da Humanidade”, e a Didática da História é uma preocupação fundante para a própria História, poderia apontar que as tarefas empíricas dessa discussão precisam funcionar continuamente, pois as características da cultura histórica nas expressões das consciências históricas apresentam alterações também constantes.

Nesse sentido, podemos entender que é mais importante que a tarefa empírica da didática da história realize levantamentos sobre o que é importante ou necessário ser pensado de maneira científica também é o que garante a validade da ciência da história na relação com a práxis social.

A realidade será sempre questionada, considerada, ordenada e analisada a partir de determinados procedimentos metodológicos. A História é uma maneira particular de pensar e não um conjunto de conhecimentos. Esta maneira de pensar será investigada pela Didática da História para saber o que pode e deve ser transmitido sob o ponto de vista da prática social vital. (BERGMANN, 1989 p. 35)

Essa seria uma característica da História ciência e também poderia ser aproveitada pelos espaços formais de relação com o conhecimento histórico. Poderia dizer, que sem isso, a “se perderia a capacidade de a Ciência Histórica apresentar de maneira significativa afirmações sobre os significados dos seus conhecimentos para a sociedade como tal” (BERGMANN, 1989 p. 34)

Nesse sentido, também a Ciência Histórica é emancipadora – emancipação e libertação de condições e relações sociais que não resistem ao critério da razão ou que impedem sua realização (Rüsen, 1981). (BERGMANN, 1989 p. 35)

Garantida a relação entre a práxis social e a ciência da História, permeadas pelas preocupações e tarefas da Didática da História, teríamos uma relação de ensino e aprendizagem, que percebe a formação humana como parte do processo

social e as várias possibilidades de interação dos âmbitos da vida humana como potenciais temas para serem tratados pela história gerando orientações existenciais para a práxis social.

O ensino de História produz e transmite, finalmente, orientações e atitudes pelas quais um pensamento histórico racionalmente elaborado, de acordo com a auto-identidade, cria condições reais para a práxis individual e social. Neste caso, a tarefa da Didática da História consiste em investigar e pesquisar as possibilidades e legitimidades de intervenções no setor das atitudes e mentalidades e da identidade histórica de indivíduos e grupos sociais e, fazendo isto, examinar se tais intervenções corresponderiam às normas de um pensamento histórico racional ou se tais intervenções violariam essas normas. (BERGMANN, 1989 p. 37)

Pode-se apontar que esse texto é representativo de uma geração de intelectuais alemães que se preocuparam com a didática da História (entre os quais citaria Jörn Rüsen, Bodo Von Borries, Hans-Jürgen Pandel e o próprio Klaus Bergmann) e que em tais preocupações poderia destacar uma preocupação que perpassa os textos dessa geração que é a defesa da cientificidade da História, de sua importância e relação com a práxis social.

Entre as preocupações desses intelectuais (que podem ser aproximadas dos textos trabalhados nessa tese – de Rüsen e adiante de Borries) elementos conclusivos do texto de Bergman sobre a Didática da História:

- fazer exigências ao ensino da História e a todas as outras formas de transmissão e exposição de conhecimentos históricos para que sejam fundamentadas e regulamentadas de acordo com critérios-dotados de bases racionais;
- rejeitar exigências feitas ao ensino de História que lhe são impostas fora dos parâmetros do conhecimento histórico cientificamente produzido;

Quando a História se propõe ao diálogo com assuntos que se fazem presentes na práxis social contemporânea tanto ela garante sua contribuição quanto pode ser questionada em relação a questões da política e da própria ideologia⁷². Para responder a tais questionamentos pode-se apontar, que é a própria cientificidade da História, ou seja, a defesa que apresento nessa tese de que a História na escola

⁷² Exemplos dessas problemáticas podem ser percebidos atualmente nos enfrentamentos que determinados grupos (na maioria identificada em relação ao cristianismo) realizaram politicamente contrários a discussões sobre gênero nas escolas. Ou ainda, nos enfrentamentos sem caráter científico que foram realizados sobre a parte da História nas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular entre 2015 e 2016.

pode realizar um processo semelhante a questão sobre como surgem, dos feitos, a História⁷³ mantendo viva a relação com a práxis, ou seja, garantindo a constituição metódica da ciência da História, sem comprometer-se apenas com o partidarismo esquecendo a objetividade científica, mas respondendo racionalmente às demandas da práxis⁷⁴. É possível perceber essas preocupações no texto aqui discutido.

A) A Didática da História submete a uma reflexão ideológico-crítica todas as analogias precoces entre presente e passado, que surgem muitas vezes no uso público da História para conservar ou formar determinadas identidades e tradições, garantindo ideologicamente determinadas situações que não correspondem ao interesse geral, fazendo com que esta crítica da didática da História decifre e revele o seu conteúdo ideológico. Na medida em que a Didática da História faz "crítica ideológica como crítica histórica" (Bergmann/Pandel, 1975), ela submete tais procedimentos à escala do pensamento histórico cientificamente regulamentado, à escala do estado da pesquisa consensualmente admitido como também a reflexões que são orientadas e interessadas na formação de uma identidade orientada racionalmente. (BERGMANN, 1989 p.37-38)

Com isso, é possível apontar que a História em seu formato escolar pode sim responder a essas demandas da práxis social evitando a permanência de preconceitos, de intolerância, enfrentando a falta de reconhecimento da liberdade de determinados grupos, visando a construção de princípios de racionalidade. Mesmo que para isso, de tempos em tempos a didática da História tenha que garantir determinados conteúdos da História, ou até recusá-los para garantir o espaço de outros temas que se apresentem como importantes para a formação humana no tempo presente.

A Didática da História, admitindo que o relacionamento da História com o presente e o futuro são categorias necessárias para a Teoria da História e para ela mesma, não aceita um cânon de conteúdos para o ensino de História justificado apenas pelo fato de ter sido transmitido de tradição para tradição. A História não conhece também um cânon de objetos a serem investigados, mas somente a concentração em determinados objetos sempre variáveis e condicionados social e historicamente. Problemas não solucionados no presente e dificilmente solucionáveis num futuro próximo são os principais fatores na origem de um cânon de conteúdo da formação histórica consciente e intencionalmente transmitido (Lucas, 1966). Mas esse cânon necessariamente deve ser revisto de vez em quando. A partir destas reflexões, percebe-se a necessidade e a

⁷³ Ver RÜSEN, Jörn. Razão Histórica (p.67).

⁷⁴ Ibidem, p. 126.

justificação de concepções e temáticas como: "História da mulher"; "O ensino da História como ensino para a convivência pacífica entre os povos"; "História da terra natal como História democrática"; "História Universal"; "História do movimento operário"; "História da infância"; "História do cotidiano" e "História da escola". São sobretudo temáticas dessa natureza que tiveram grande influência nas discussões da Didática da História e no ensino de História. (BERGMANN, 1989 p.38-39)

Esse reforço da didática da História como parte da ciência da História nos ajuda a reforçar a importância da garantia e do reconhecimento da História como campo específico de conhecimento e da necessidade de ampliar esse debate nos espaços escolares a cada vez que o ensino de História é ameaçado por discursos, estes sim, partidários seja pela política, pela religião, pelo entrelaçamentos desses âmbitos na vida em sociedade, que atravessam o campo científico da História como se fosse terra de ninguém. Esse é um dos motivos para que essa tese defenda a cientificidade da História, a didática da História e sua relação com a práxis como categoria fundante no âmbito de discussão.

Foi possível perceber, portanto, na análise desse primeiro texto do campo alemão da discussão sobre didática da História, não apenas a possibilidade, mas a defesa da relação entre práxis e formação histórica. Passemos agora a análise dessas relações em outra produção do campo importante para esse debate.

4.2.5 – Relações entre formação e consciência histórica no texto de Rüsen “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão” (1987)

Para leitores da língua portuguesa, pode-se afirmar que esse é mais um dos textos de expressão muito significativa no campo da didática da História, concomitante, por exemplo, às traduções da trilogia sobre teoria da história do autor em questão. Além de ser um texto que recupera as características das discussões sobre a didática da história na Alemanha, pode-se dizer que algumas preocupações demonstradas no texto assemelham-se talvez ainda hoje, a questões enfrentadas no campo de discussão no Brasil.

O primeiro apontamento do texto refere-se a existência de um discurso tradicional sobre a Didática da História – aquela que seria responsável pelo transporte das montanhas da pesquisa para os vales do ensino. A didática da

História nesse caso é percebida mais como ferramenta do que como campo da própria ciência da História.

O autor relembra, que da antiguidade até o século XVIII “ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não apenas restrito a escola” (RÜSEN, 2010 p. 24). Seria essa a preocupação da *historia magistra vitae*.

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. (RÜSEN, 2010 p. 25)

Essa característica é uma preocupação fundamental dessa tese. As características que definem a importância e existência da História, seja como ciência, ou em suas expressões relacionadas à atividade de ensinar e aprender história, não tem se apresentado como parte das discussões que se dedicam ao que ensinar. Em menor grau de preocupação podem estar às relações mais fundamentais como a práxis da vida humana.

(...) a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história. (RÜSEN, 2010 p. 25)

De acordo com Rüsen, sua preocupação central naquele momento era a de que esse processo poderia e deveria ser revertido, e que as discussões da didática da história encaminhavam-se nesse sentido. Até aquele momento, originalmente, a didática da história era dividida em dois níveis: o primeiro mais ligado a pedagogia relacionada ao pragmatismo da sala de aula, ou seja, preocupações com métodos de ensino; o segundo, que deveria ser privilegiado poderia ser entendido como didática da educação em história (Didaktik des Geschichtsunterrichts). Seria aquela preocupação com a educação histórica dentro de um dado campo político, social, cultural e institucional (Rüsen, 2010 p. 26).

Há uma possibilidade de relação entre os apontamentos de Gerda von Staehr (1998) e os apontamentos de Rüsen nesse texto, em relação às características apontadas por ela sobre as discussões da didática da História na Alemanha Ocidental. Por exemplo:

Tanto a didática da história quanto a ciência histórica compartilharam esta posição historicista. Ambas postulam a mesma ideia de "forças educativas" (*Bildungskräfte*) do desenvolvimento histórico. Mas o relacionamento formal entre a história e a didática da história era caracterizado por uma estrita divisão de trabalho. (RÜSEN, 2010 p. 27)

O momento de mudança ocorreu nos anos 1960 e 1970 por uma geração de estudiosos da qual o próprio autor fez parte e que passou a rediscutir elementos relacionados à validade da História para a vida. Essas discussões foram sentidas também nas escolas. O estudo da História na Alemanha Ocidental passou por aquilo que se pode chamar de mudança de paradigma (RÜSEN, 2010 p. 30).

Em um artigo programático, Klaus Bergmann, um dos editores, definiu a didática da história como se segue: ela é a "disciplina que examina a importância da história – todas as espécies de história e todos os seus elementos constitutivos – para o sujeito receptivo e reflexivo". Ele considerava emancipação e identidade pessoal como as duas principais ideias dessa reflexão didática. (RÜSEN, 2010 p. 31)

O trecho de Bergmann citado por Rüsen é de fundamental importância por dois motivos. Um pelo diálogo entre estudiosos da mesma geração, e também pela importância que o texto teve para as discussões da didática da História no Brasil. Um terceiro elemento que pode ser ressaltado, é que Bergmann é citado por Rüsen como um dos editores de duas revistas que surgiram nesse momento na Alemanha que estavam preocupadas justamente com discussões a respeito da Didática da História. Mesmo assim, a não preocupação do campo da História "pela tradicional mentalidade estreita de muitos historiadores profissionais que excluía todas as questões de função prática da história de uma autorreflexão histórica séria" (RÜSEN, 2010 p. 31) empurrou a história mais para perto da pedagogia. Principalmente ligada a fascinações por reformas curriculares que não levaram em conta as especificidades das diferentes disciplinas.

A história poderia ser instrumentalizada para objetivos não-históricos de ensino e aprendizado. O papel específico da história em toda a área de ciências sociais e na educação política permaneceu secundário. A história poderia assim ser facilmente substituída por outros ramos da educação política e social. (RÜSEN, 2010 p. 31)

Esse processo, talvez, traga semelhanças com características das discussões no campo brasileiro. Sobretudo aquelas que discutem o que ensinar, e como

verificar se aquilo foi ensinado de maneira mais instrumentalizada do que ligada à práxis da vida, ao invés de preocupações relacionadas a consciência histórica e à cultura histórica.

Por outro lado, aqueles que se opunham a instrumentalização da história realizaram outro movimento que trouxe a didática da história para a História de maneira semelhante à Historik de Droysen. As discussões da didática da História acompanharam as mudanças da própria história que passava de uma hermenêutica historicista para ciência social histórica. Foi nesse movimento que a ampliação do campo ocorreu e as discussões em torno do conceito de consciência histórica passaram a determinar e ampliar seu espaço.

O momento em que o autor escrevia esse texto ainda apresentava-se como início da discussão

Assim sendo, um desenho disciplinar para a didática da história não foi completado. Mas os contornos gerais desse desenho já foram formulados, uma formulação que está respondendo aos desafios do presente nos estudos históricos na Alemanha graças à falta de vagas para professores de história no sistema escolar alemão. Neste sentido, pode-se dizer que o estudo da história está mudando sua ênfase do ensino e aprendizado num sentido mais restrito para um campo mais amplo com objetivos ainda pouco claramente definidos. (RÜSEN, 2010, p. 33)

Em 1987, Rüsen apresenta quatro campos principais a que a didática da história estava relacionada naquele momento. O primeiro, no campo da instrução na sala de aula estava relacionado à necessidade de saber mais sobre o conceito de consciência histórica e a maneira como ele se expressa, influencia e pode ser transformado em sala de aula. Nesse contexto Rüsen cita alguns delineamentos possíveis de serem percebidos sobre a expressão da consciência histórica por meio de formas mais ou menos tradicionais de pensamento histórico. É possível perceber que a discussão acompanha outras de suas produções relacionadas, por exemplo, ao desenvolvimento de uma tipologia da consciência histórica.

O segundo, função do conhecimento e da explicação histórica na vida pública. Faltariam estudos sobre a relação da didática com outros campos da vida em sociedade. Exemplos dessas discussões seriam que envolvessem preocupações com a didática da História e os meios de comunicação de massa. O cinema é um dos exemplos que poderiam ser discutidos.

O terceiro elemento estava relacionado à necessidade apontada pelo autor de estabelecer um currículo com objetivos claramente definidos. Durante uma década, a ideia de emancipação, mas como isso estava relacionado a elementos da autodeterminação dos sujeitos e a possibilidade de tomar decisões políticas tornava difícil para a história ter precisamente o que isso significaria. Mesmo assim a relação entre a didática da história e a orientação da práxis existencial era o objetivo de discutir esse terceiro elemento.

O quarto relaciona-se à amplitude possível do conceito consciência histórica. “Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico” (RÜSEN, 2010 p. 36). Não seria possível resumir a discussão alemã sobre essa questão, mas de acordo com o autor, é possível apontar três elementos importantes, dos quais retiro apenas o elemento central de cada um dos pontos: a) a complexidade das relações entre as três expressões temporais que ocorrem sempre a partir do presente e estão relacionadas às orientações do agir e sofre na práxis da vida; b) função que exerce na cultura humana, em que as discussões sobre a estrutura narrativa das explicações históricas são extremamente úteis e envolvem discussões do campo da teoria da história, além da importância da argumentação histórica na vida social; e c) análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre.

Se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. (RÜSEN, 2010 p. 38)

Para concluir seu texto Rüsen define o que chama de tarefa mais modesta da didática da História como a disciplina que investiga o aprendizado histórico, uma vez que aprendizado histórico é uma das dimensões da consciência histórica como processo fundamental de socialização e individualização humana, que por sua vez, forma o núcleo de todas as operações (RÜSEN, 2010 p. 39). Por fim, ressalta a correlação entre história, práxis e formação o que pode dar um novo significado para a frase *Historia Magistra Vitae*.

Com preocupações semelhantes a essa é que propus a realização desse inventário como parte da pesquisa dessa tese. Minha proposta é que os professores

e professoras podem exercer, e já exercem muitas vezes, uma tarefa relegada à própria forma de existir do pensamento histórico em sociedade, pautados no referencial de formação humana realizam um trabalho com a História, que coloca em relação intencional entre práxis da vida e conhecimentos históricos que proporciona um tipo de formação histórica, que se difere de modelos curriculares previamente estabelecidos, modelos esses mais relacionados a uma formação compensatória⁷⁵, do que a relação entre didática história e formação histórica, consciência histórica pensada a partir de elementos da práxis como ponto de partida e de chegada das preocupações relacionadas aos conceitos aprendizagem histórica e formação (*Bildung*).

Antes de dar sequência a essa discussão continuo com mais uma seção deste inventário relacionado a algumas discussões mais recentes do caso alemão, diferente do momento a que se refere a discussão de Staehr, ou o momento da escrita dos textos de Bergmann (1985) e Rüsen (1987), os próximos textos tratam de pesquisas e discussões realizadas pós-reunificação da Alemanha e sobre um contexto em que já existia a União europeia. Portanto, a própria relação com a práxis nesses textos já evidenciam outras preocupações.

4.2.6– Discussões sobre consciência histórica e competências na Didática da História alemã: uma leitura para a didática da História a partir de um filtro da teoria e filosofia da História

Uma das pesquisas mais significativas dentro do campo de discussão da didática da História foi o projeto “*Youth and History*” coordenado pelos professores Magne Angvik e Bodo von Borries. O destaque à importância da pesquisa não se dá apenas pela sua amplitude, mas pelas pesquisas possíveis a partir da análise dos dados produzidos e pelos desdobramentos em outras discussões e pesquisas em vários países pelo mundo. O trecho abaixo define bem a amplitude e importância do projeto:

O projeto “*Youth and History*”, desenvolvido nos países europeus a partir de 1994, com base na rede European Standing Conference of History Teachers Associations procurou dar respostas às questões sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de

⁷⁵ Sobre formação compensatória ver (RÜSEN, 2007 p. 96).

História, bem como sobre a configuração geral da consciência histórica dos jovens europeus. Isso foi feito a partir de um levantamento comparativo de amplo alcance, através de um questionário respondido por jovens de 15 anos de 25 países europeus mais Israel e Palestina e seus professores de História, versando sobre conteúdos, métodos e concepções de História e cidadania, com sustentação no conceito de consciência histórica. O levantamento europeu conseguiu 31.000 respondentes. A pesquisa constituiu-se da elaboração, aplicação e tabulação de um questionário para alunos e outro para professores, definido após várias reuniões entre as dezenas de pesquisadores de toda a Europa, liderados por Magne Angvik e Bodo von Borries. (CERRI & AMÉZOLA, 2007 p.4)

De acordo com o significado dos estudos do projeto e pela representatividade do pesquisador Bodo von Borries no campo da didática da História alemã, proponho o mesmo diálogo sobre como se dá a relação entre o referencial da consciência histórica e o conceito de formação histórica em sua produção. Para essa tarefa, realizarei a discussão principal com base em um texto relativamente recente, mas que concentra parte significativa de suas contribuições já em fase bastante madura de sua produção.

A escolha do texto ocorre tanto pela concentração de outras discussões anteriores do autor, quanto pela ocorrência da utilização específica do conceito de competências. Trata-se da produção “*Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon*” (Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?) do ano de 2009⁷⁶.

A resposta à pergunta que titula o texto aparece claramente desde o seu resumo. Para o autor a História é um modelo de pensamento, e não uma narrativa cronológica ou cânone histórico, portanto deve iniciar a partir das necessidades e experiências das próprias crianças.

A discussão do autor parte de questões que estão intimamente ligadas a noção da práxis da vida (*lebenpráxis*). De acordo com o autor quando nos deparamos com perguntas do tipo “Papai, por que os austríacos não são alemães, apesar de eles falarem alemão?” (BORRIES, 2009 p. 284) o que ocorre só pode ser uma resposta pela lógica, pela natureza ou, pelo que mais nos interessa, uma narrativa histórica. E ao se referir à narrativa histórica é uma referência indireta à teoria da consciência

⁷⁶ Registro o agradecimento tradução realizada por Gisele Reitow cedida por Rudi Bertoti ao grupo de Educação Histórica da UFPR.

histórica resultante das discussões alemãs da segunda metade do século XX, e que basicamente se relaciona à materialidade do pensamento histórico na vida em sociedade.

O número dessas questões resultantes da vida em sociedade, seja pública ou privada, é enorme. O autor apresenta uma lista de perguntas que fazem referência à práxis de alunos e professores europeus contemporâneos. Vejamos:

“Mãe, por que minha amiga Mary uma Católica (veste uma saia longa) e minha amiga Beyhan uma Muçulmana (usa um véu), enquanto eu sou uma garota protestante (e pode andar quase nua)?”
 “Mr. Muller, por que nunca houve uma presidente mulher dos Estados Unidos”.
 “Papai, por que é meu nome aquele da minha mãe Carla Neubeauer, enquanto meus colegas de classe são chamados Kaminsky e Öztürk de acordo com os nomes de seus pais”.
 “Papai, por que a maioria dos cidadãos norte-americanos falam inglês e os cidadãos mexicanos espanhol? Por que o primeiro grupo é mais rico e o segundo normalmente é pobre?”
 “Mrs. Cohn, por que Hamburgo é um estado separado da Alemanha, e Munique não?”
 “Prof. Wheller, você pode, por favor, me dizer, por que a família Flick possui bilhões de euros e minha família não?” (BORRIES, 2009 p. 285 – 286)⁷⁷

Antes dos comentários do autor alemão em relação a essas perguntas, é possível fazer um exercício de trazer à tona comentários que dizem respeito a nossa práxis e perceber até que ponto as preocupações dos didaticistas da história alemã se aproximam ou se distanciam das nossas. Para isso poderíamos pensar em versões possíveis, no caso brasileiro (ou pelo menos da minha própria práxis como professor), das perguntas anteriores:

“Professor, você viu que a Igreja Universal criou um exército com o nome de Gladiadores do Altar? (...)”
 “Professora, mas no Brasil os homens continuam ganhando mais do que as mulheres para desempenharem as mesmas funções!” (...).
 “Papai, porque o meu colega fica me ofendendo e tem raiva por que eu tenho dois pais, ao invés de um pai e uma mãe?”.
 “Mamãe, por que nós temos casa e vamos à escola e ao trabalho e a maioria dos índios mora em barraca e vende cestos na cidade? Por que o primeiro grupo é mais rico e o segundo normalmente é pobre? (...)”
 “Professor, por que existe um grupo chamado “O sul é o meu país?” (...)”

⁷⁷ As referências das páginas se relacionam a publicação original do texto em inglês.

“Professora, você pode, por favor, me dizer, por que alguns empresários e políticos roubam e nada acontece enquanto a polícia no meu bairro bate e prende como bem entende? (...)”

Acredito que essas perguntas, seriam mais adaptações, das perguntas do autor alemão do que corresponderiam a forma linguística de enunciação nas escolas brasileiras. No entanto, a adaptação temática é válida, além disso, a reticência no final de cada frase se refere à responsividade gerada nos demais colegas cada vez que uma enunciação desse tipo ocorre.

Como o autor nos alerta, se aceitássemos explicações naturais para esse tipo de questão, que pode ser entendida como necessidade ou carência de orientação, chegaríamos facilmente ao racismo biológico, Darwinismo Social ou determinismo (BORRIES, 2009 p. 286). Uma explicação que possa ser pertinente e plausível, além de estar de acordo com condições relacionadas ao presente precisam ter preocupações com questões, que se referem à epistemologia da História. A resposta do autor para a pergunta sobre qual seria a tarefa da História nas escolas no período atual, se refere a consequências dessa estrutura narrativa da História e ao que o autor chama de “retrospecção a partir do hoje”. Segundo o autor:

(...) o problema do "ensino de História" na época de (pelo menos a quarta fase) globalização e (pelo menos a segunda) era pós-Nacional não é um cânone de dados para conservar e transmitir para a próxima geração da sociedade e suas subculturas ("população" em vez de uma "nação" mítica como uma comunidade "inventada / imaginada"), mas uma maneira de construir competências de pensar historicamente diferentes contextos (como raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida, mentalidade). (BORRIES, 2009 p. 286-287)

O objetivo aqui não é se apropriar das questões filosóficas ou sociológicas sobre a compreensão do presente nas ideias do autor, mas demonstrar que o Historiador e o professor de História, segundo Borries, devem andar metodologicamente com uma perna na História e outra no presente (BORRIES, 2009 p. 287). Há que se elencar, uma vez que a História é extremamente seletiva, quais são as condições especiais e necessárias para a compreensão da história no presente.

Essa questão é importante porque em História nos defrontamos com as demandas existenciais e sociais, e ao mesmo tempo com a padronização de conteúdos, ou indicação de competências a serem conseguidas. A questão colocada

pelo autor é que um “modelo de competências históricas” geralmente serão divididos em seções ou níveis, e os currículos de História não são idênticos ou similares embora tenham ligações. E a História não é uma formação de dois mundos, um ligado a conteúdos, temas e tópicos e outro de ferramentas, habilidades, métodos ou teorias (BORRIES, 2009 p. 289).

Outra questão é que apesar do alto grau de seletividade na História, (de acordo com o autor seria 99,99%), não se trata apenas de pontos de vista. Os historiadores devem estar comprometidos sempre. Nesse sentido, o autor chegou a uma discussão relacionada a competências históricas específicas e relacionadas a questões de uma noção do geral em História, noções de identidade, do mundo da vida, ligações sem as quais a História seria inútil. A proposta se refere a quatro competências divididas em:

O modelo “Fuer Geschichtsbewusstsein” (para a consciência histórica) (Schreiber & Körber, 2006; Körber, Schreiber, & Schörner, 2007) distingue quatro áreas de competência: “competência histórica em fazer perguntas”, “competência histórica metodológica”, “competência histórica de orientação”, “competência histórica de noções e estruturas”. Três dessas descrevem os (repetitivos) processos de pensar historicamente, o quarto significa um estoque de conceitos e categorias que são usadas por novos processos e cumulativamente melhorado por novos processos (BORRIES, 2009 p. 293).

É necessário observar que o estabelecimento dessas competências corresponde à definição do método e sistematização do trabalho dos historiadores, ou seja, a História, como fora definida desde a Escola Histórica Alemã, a esteira do pensamento de Johann Gustav Droysen. Tanto Droysen, como Rüsen possuem preocupações com o método e sistematização da História, assim como a possibilidade filosófica da totalidade da História (acima das histórias, a História, como citado por Koselleck em *Futuro Passado*⁷⁸). Objetivamente: as competências discutidas por Borries (2009) correspondem à definição do método e dos fins da História.

A questão aqui se coloca da seguinte forma: até certo ponto (Schreiber & Körber, 2006; Körber, Schreiber, & Schörner, 2007) citados no fragmento, assim como o próprio Bodo von Borries, são herdeiros das discussões entorno da teoria da

⁷⁸ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006 p. 48.

Consciência Histórica de Jörn Rüsen, assim como de Reinhart Koselleck. E, portanto, há uma preocupação com os sentidos da formação (*Bildung*). Esses pensadores estão relacionados à Escola Histórica Alemã que, ao fundamentar as bases da História como ciência, discutiram suas funções, sistemas e métodos, inclusive os aspectos didáticos dessa ciência.

Essa aproximação é possível a partir de observações realizadas pelo professor Doutor Julio Benvivoglio no texto de apresentação do Manual de Teoria da História (*Grundriss der Historik*) de Droysen.

Como herdeiros de sua contribuição ao pensamento histórico, pode-se indicar Jörn Rüsen e Reinhart Koselleck. Para o último, a tarefa da teoria da história foi definida claramente por Droysen: ela seria não uma análise da historiografia, mas um “estudo das condições de possibilidade das histórias; um tipo, pois, de ‘meta-história’”. O segundo volume, *Reconstrução do Passado*, da trilogia de Jörn Rüsen sobre a teoria da história apresenta a mesma divisão feita anteriormente por Droysen, *Sistemática e Metodologia*, embora alterando a ordem destas no seu livro. Rüsen confere a Droysen o mérito de, pela primeira vez, fixar a oposição entre explicar e compreender. (BENTIVOGLIO, 2009 p. 23-24 In.: DROYSEN, 2009)

A pergunta de Rüsen “como, dos feitos, surge a História?” (RÜSEN, 2001 p. 67), é respondida com um trecho do próprio Droysen retirado da edição da mesma *Historik* citada anteriormente, porém, nesse caso em edição alemã organizada por Leyh em 1977. Nas palavras do autor a resposta foi: “nem tudo o que tem a ver com o homem e com o seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração” (RÜSEN, 2001 p. 68).

Para Rüsen o surgimento da História está relacionado a um processo que se origina na práxis da vida, ou seja, nas necessidades (carências) de orientação. Se para Droysen o ponto de partida da História é sempre o presente, Rüsen afirma de maneira ainda mais radical que: “os mortos não estão mortos, e o *ethos* do pensamento histórico reside na responsabilidade sobre o passado” (RÜSEN, 2014 p. 76). A continuidade dessa discussão nos levará a uma discussão mais aprofundada no âmbito da teoria a respeito do referencial propriamente dito da formação histórica. No entanto, vale ainda uma observação sobre as questões metódicas, para então retornar aos didaticistas alemães sem correr o risco de uma incursão teórica pretendida para o próximo capítulo.

As perguntas propostas por Borries citadas anteriormente, se aproximam da

própria pergunta realizada por March Bloch: “Papai, então me explica para que serve a história” (BLOCH, 2001 p. 41), no texto inacabado da “Apologia da História ou o Ofício do Historiador”. Esse historiador francês e representante da escola dos Annales forneceu contribuições teóricas a respeito da relação da história com o tempo presente de acordo com as suas possibilidades no momento da escrita desse texto. Quando o fez, de certa maneira dialogava com a escola histórica francesa anterior a seu período caracterizada pela história dos eventos, a escola metódica francesa, dita positivista. Escola essa presa à narrativa do passado como aconteceu.

Basicamente, no famoso texto de Marc Bloch, e principalmente nas produções dos Annales, Bloch e Febvre questionavam a atitude de seus antecessores, da escola metódica francesa, representada por Langlois e Seignobos, em que “a história nos faz compreender o presente, explicando-nos onde for possível, a origem do atual estado das coisas” ⁷⁹. Isso significa que a principal tarefa da história seria em uma relação entre presente e passado compreender como chegamos ao ponto em que nos encontramos, e só. Podemos hoje dizer que, Langlois e Seignobos chegaram a cometer o exagero de afirmar que “o principal mérito da história é o de ser um instrumento de cultura intelectual” ⁸⁰. Apesar de, mesmo estes autores terem dedicado dois apêndices de sua obra ao ensino de História nas escolas francesas e também no ensino superior.

Os autores da escola metódica francesa, no entanto, ao darem como contribuição um método (heurística, crítica e hermenêutica) não reconheceram abertamente, que esse método da ciência da história, foi primeiramente fundado por Johann Gustav Droysen no mesmo livro que eles criticam pela pretensão de influenciar a sociedade. Para Langlois e Seignobos, autores como Droysen (e outros historicistas alemães) cometiam um erro ao se dirigirem ao grande público e buscar influir sobre ele. O autor alemão, no entanto, defendera anos antes que a história tem início no presente e se relaciona à pergunta do historiador antes mesmo dos documentos.

Langlois e Seignobos defenderam que a história é um instrumento intelectual

⁷⁹ Ver nota 1 da página 170 da versão em espanhol (ver referências). Ver nota 74 do LANGLOIS, CH.-V. & SEIGNOBOS, V. Introdução aos estudos históricos. São Paulo: Renascença, 1944 p. 75. Observação realizada por Julio Bentivoglio na apresentação do livro “Manual de teoria da História” de Johann Gustav Droysen editado pela Vozes em 2009.

⁸⁰ Página 300 da publicação em espanhol.

que em uma relação metódica com os documentos e fontes auxilia a compreensão do presente pelo passado. Contra essa atitude da escola metódica em insistir em um trabalho intelectual que não finca os pés no chão da realidade e não responde as demandas de seu tempo é que, March Bloch e Lucien Febvre dirigiram suas críticas. Se Bloch foi preso e executado por partícipes de um dos acontecimentos mais traumáticos do século XX, o nazismo, para esse autor, o historiador deveria ir além dos arquivos:

Por traz dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por traz dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. (BLOCH, 2001 p. 54)

Ser como um ogro que fareja carne humana e vai à caça significa que, o trabalho do historiador deve ter início no presente e responder a estas demandas. Para Bloch essa compreensão nada teria a ver com uma atitude de passividade.

Pode-se dizer que, as intenções dos fundadores da escola dos Annales já tinham raízes muito firmes nas discussões do historicismo no século XIX, inclusive sobre o levantamento das fontes (heurística), sobre a análise, crítica, interpretação (hermenêutica, crítica e analítica), e também sobre a exposição do trabalho dos historiadores através da narrativa. Diante da enorme influência da historiografia francesa no Brasil, entretanto, algumas discussões anteriores aos Annales, relacionadas a discussões do historicismo alemão, por exemplo, não foram evidenciadas por muitos anos em nossas discussões sobre a história, muito menos no ensino de história.

O próprio Borries (2009 p. 288) realizou, antes da discussão das competências históricas, uma referência ao movimento dos Annales ao discutir o problema de uma história geral mais ampla. De acordo com o autor o problema de ensinar histórias se relaciona ao fato de não aprender a pensar historicamente:

As pessoas podem saber um conjunto de datas (reinos, batalhas, tratados, invenções, etc.), sem estarem aptas para narrar a história de alguma forma. Isto pode ser visto acontecendo frequentemente, ainda entre estudantes de história das universidades (Borries, Filser, Pandel, & Schönemann, 2004). E adicionalmente eles podem ser aptos a narrar longas histórias sem algum criticismo e habilidades metodológicas. Em minha opinião, tanto características falhas para

cumprir uma condição da “competência histórica”. Somente a qualificação do pensamento, trabalho, argumentação, e julgamento de uma maneira histórica pode ser o objetivo da aprendizagem histórica. História é interminável e infinita. Isto nunca pode ser aprendido com um “conteúdo”. (BORRIES, 2009 p. 289)

Na tentativa de evitar esses desencontros é que se realizou a proposta dessa tese de uma relação ensino e aprendizagem na perspectiva da práxis, práxis no que se refere aos fundamentos da ciência histórica e especificamente o caráter fundante da formação histórica e sua relação com o presente. Isso pode ser pensado inicialmente em algumas propostas de encaminhamento tanto do professor Borries, sobre a “retrospecção a partir do hoje” [*retrospection for today*] (2009) e a apreensão heurística dos enunciados da cultura e das consciências históricas (possíveis a partir de Rüsen, 2012) tomadas como umas das referências dessa tese para a relação ensino e aprendizagem. Ou ainda, desde o historicismo romântico, em que compreender como princípio hermenêutico é um exercício de autocompreensão, dos indivíduos e da humanidade⁸¹.

Como já alertara Júlio Bentivoglio na apresentação da edição brasileira da *Historik* de Droysen (2009), a derrota da hegemonia da escola histórica alemã diante dos Annales escondera durante anos discussões, que já tinham sido realizadas no século XIX, coube a intelectuais como Koselleck e Rüsen retomá-las.

No Brasil, tanto a didática quanto a historiografia foram herdeiras da tradição francesa (o que acarretou influências no ensino geral e no ensino de História). Seja através da psicologia genética na educação, através dos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget, ou na discussão sobre o campo do ensino de História, como na ampla utilização do conceito de transposição didática, nesse caso específico discussão francesa e transbordada do campo da matemática para diferentes disciplinas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são exemplo dessas e de outras influências⁸².

⁸¹ Ver § 8 “O método da pesquisa histórica é determinado pelo caráter morfológico de seus materiais. A essência do método histórico é o de compreender ao pesquisar (*forschend zu verstehen*)” (DROYSEN, 2009 p. 38) e § 74 “Essa generalidade, o eu da humanidade, é o sujeito da história. A história é o conhece-te a ti mesmo da humanidade”(DROYSEN, 2009 p. 71). Ou também em GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

⁸² Para essa discussão ver: “ORIENTAÇÃO TEMPORAL E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ESTUDO DE CASO EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO”, dissertação de mestrado da professora pesquisadora Leslie Luiza Pereira Gusmão. Especificamente o capítulo 3. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/37090/R%20-%20D%20-%20>

Para retornar aos didaticistas alemães vale ressaltar que as preocupações que mobilizaram suas discussões também se relacionam à práxis da vida no presente. Minimamente, é possível apontar que Borries (2009) esteve preocupado, por exemplo, com o que se encontra na Cultura Histórica Alemã, sobre a presença do passado relacionado ao nazismo. Podemos dizer que, não cometer novamente erros cometidos no passado, é o mínimo necessário que a didática da História, e com ela todas as discussões desse campo na Alemanha da segunda metade do século XX pretendem.

Isso é essencial para garantir que cedo todas as crianças não terão já assumido e fixado posição em direção ao Nacional Socialismo, por exemplo, fora da família ou amigos ou na mídia, antes os tópicos são trabalhados através – para se dizer “cientificamente” – na escola. Isto é mais importante, por existir um conflito sério entre Nacional Socialismo e a “memória comunicativa” e a “transferência cultural” (Welzer et al., 1997, 2002). De modo que, isto é um argumento forte contra uma simples cronologia estruturada por professores de história (BORRIES, 2009 p. 301)

Pois bem, quando Borries elenca suas competências, podemos dizer que elas estão diretamente relacionadas ao próprio método da História. Isso envolve inequivocamente o presente, a práxis da vida, e envolve também a pergunta.

O pensamento histórico sempre começa com uma pergunta. Esse “começo” sempre fica prejudicado na autocompreensão da historiologia. Nós ainda ensinamos aos nossos estudantes respostas em demasia, sem imbuí-los do ato de perguntar que está na base dessas respostas. (...) O perguntar histórico produtivo brota da contemporaneidade sensível (RÜSEN, 2014 p. 77-78).

O que poderia ser aproximado da proposta de uma competência histórica em fazer perguntas proposta por Bodo von Borries (2009).

A segunda competência seria a metodológica, que corresponderia à analítica e hermenêutica, dialeticamente estabelecidas, que resultariam na competência de orientação. Por fim, uma relação com a História acima das Histórias que equivaleria a noções e estruturas. Para Bodo von Borries, a partir dessas competências também poderiam ser definidos níveis de complexidade.

[%20LESLIE%20LUIZA%20PEREIRA%20GUSMAO.pdf?sequence=3](#) acesso em 10/04/2015. Outra produção que também permite uma leitura semelhante, mas de acordo com outros referenciais e propósitos trata-se da tese de doutorado O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Recife: UFPE, 2003. Disponível em: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040708113921.pdf> acesso em 10/04/2015

Pode-se constatar que há uma relação entre as propostas de Borries e os fundamentos da ciência da História. No entanto, a discussão de competências pode se afastar com certa facilidade da matriz em que se desenvolveram todas essas discussões. Seguindo a lógica de perseguir como se dá a relação entre os conceitos de formação e consciência histórica, e para finalizar essa primeira seção proponho um diálogo com outro didaticista da história da escola Alemã, Andreas Körber.

No texto “¿Competencias políticas o competencia democrática y competencia de pensar históricamente?” (KÖRBER, 2010) pretende estabelecer uma visão global das tendências acadêmicas e práticas escolares a respeito da chamada educação cívica. O marco apontado pelo autor, para que surgissem preocupações com o assunto, foram os resultados do exame do (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) PISA (2000), entendidos como catastróficos, o encaminhamento passou a ser capacidades e habilidades transferíveis e verificáveis (KÖRBER, 2010 p. 93).

(...) incitando, assim, a definição de competência não se concentram principalmente em tarefas e exigências das próprias escolas (que habilidades os alunos precisam passar os próximos exames e ter sucesso nos anos seguintes?), mas sim sobre os requisitos para os cidadãos e empregados nas sociedades do nosso tempo. (KÖRBER, 2010 p. 94).

Enquanto em disciplinas como Política alguns intelectuais se adiantaram em estabelecer padrões e normas standardizados, ao menos em História havia uma abstenção com relação a esses padrões. Por outro lado, ele e outros pesquisadores citados anteriormente no diálogo com o texto de Borries, adotaram a discussão entorno das competências (Schreiber & Körber, 2006; Körber, Schreiber, & Schörner, 2007). Referências que eram, até 2010, o único modelo que define níveis de competências em história.

A discussão elaborada pelo autor, portanto, ocorre em torno das compreensões sobre os estabelecimentos de normas e padrões em dois campos principais, os que se referem à política, e os que se referem à educação cívica. O autor destaca que nos idos anos 1960, a História enfrentou um desafio de manter o seu status, frente a um debate de possível integração da educação política com a História. Nos últimos quarenta anos, diferentes estados da federação Alemã tomaram caminhos diferentes entre essa integração ou separação das disciplinas. E, ainda, que algumas reformas recentes têm encaminhado para a integração dos campos. No entanto, (KÖRBER, 2010 p. 100) posiciona-se a favor da manutenção das disciplinas, ainda que seja

para que cada uma possa dar sua contribuição específica para a série de competências necessárias aos estudantes da sociedade complexa, na qual os problemas estão integrados.

O ensino da História pode, por exemplo, ser entendido como a construção de habilidades por parte dos estudantes para que façam sua própria reflexão histórica tanto em termos de sínteses como de análises dos textos predominantes em quanto relação que sua sociedade tem com a história. A história como matéria escolar não só analisa os antecedentes dos problemas atuais que devem afrontar-se, se não que também aborda as habilidades e conceitos necessários com o fim de participar de uma sociedade onde a orientação histórica é constante objeto de debate. (KÖRBER, 2010 p. 101)

O autor encerrou a discussão com a afirmação de que, tanto nas ciências sociais como na educação histórica, o debate sobre competências tem sido fundamental nos últimos anos. E que assim como o ensino não deve mais estar centrado na transmissão e sim no desenvolvimento de habilidades e atitudes específicas, os debates atuais para tomadas de decisões, parecem ser um ponto comum de aceitação (KÖRBER, 2010 p. 101).

É possível apontar que, há uma aproximação significativa na direção do debate das competências. Ainda que mantenha o posicionamento ligado ao caráter específico de cada disciplina, entende como ponto comum de aceitação o encaminhamento relacionado à discussão de competências. Enquanto a discussão de Borries (2009) esteve claramente ligada aos referenciais da teoria da História, a relação com o presente e até mesmo com aspectos traumáticos da história da Alemanha no século XX, Körber iniciou sua discussão com referência ao primeiro exame do PISA. Exame vinculado a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismo internacional criado durante a guerra fria e que defende os princípios do liberalismo.

Embora o debate em torno das competências históricas citado por Borries esteja vinculado aos fundamentos da história como ciência, como aponte anteriormente, e que seria necessário aprofundar as discussões desse diálogo com outros textos dos autores alemães, para definir a relação entre consciência e formação histórica, os elementos apresentados possibilitam constatar uma desarticulação entre a teoria e os encaminhamentos atuais de organizações multilaterais.

Outro ponto necessário a ser observado é que, ao contrário das discussões anteriores, o texto de Körber (2010) não utiliza os conceitos de consciência e formação histórica. Nesse sentido, há uma quebra entre os fundamentos da ciência e a utilização das competências, por mais que possam parecer relacionadas a esses fundamentos. A motivação da existência dessas competências é exterior aos referenciais da formação, mas são colocadas de maneira reificada por exigências para um mundo pronto ao qual os seres humanos devem se adaptar. Dessa maneira, os alunos se tornam meios para a manutenção do sistema, e não fins em si mesmos como a tradição humanista discute.

Ao contrário, a presente tese defende um diálogo em contraposição ao debate das habilidades e competências. Mesmo que a trajetória no Brasil seja diferente, pois o debate da educação histórica tem cerca de 11 (onze) anos, ao invés de 30 (trinta) ou 40 (quarenta) anos, como nos países europeus (sobretudo Alemanha e Inglaterra), há uma contaminação do debate no campo da educação pelos conceitos de habilidades e competências que está relacionado às mesmas organizações que geram os estranhamentos entre a discussão da filosofia da História e encaminhamentos políticos na Europa.

Em 2015, Andreas Körber publicou um texto que apresenta uma reflexão bem mais ampla a respeito das aproximações entre a didática da história e os conceitos de competências. As discussões presentes nesse texto já foram apresentadas em 2008, em uma conferência em Oslo (Noruega), e em discussões publicadas em 2011, mas o texto de 2015 passou por reformulações.

As discussões realizadas no texto *“Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics”*, segundo Körber, são fruto de sua visão pessoal e profissional em vez de qualquer visão autoritária daquilo que os objetivos da disciplina podem e devem ser atualmente. O autor afirma que não poderia apresentar mais do que um esboço do processo bastante complexo que leva a discussão de um foco para o outro, ou seja, das discussões em torno do conceito “consciência histórica” para o desenvolvimento de “competências históricas”.

O interesse principal de Körber é, justamente, as possibilidades de aproximações entre o conceito de consciência histórica e os modelos e possibilidades de competências históricas passíveis de regulamentação, controle e avaliação. Antes de discutir propriamente as competências retomou os contextos de

discussões da didática da história alemã ao longo do século XX. Essas discussões iniciais são resumidas em um quadro geral das principais vertentes da didática da história alemã (KÖRBER, 2015 p. 5). Nesse quadro há as seguintes questões: conceito central; característica do fundo teórico; deficiências e críticas; e principais protagonistas.

Existem quatro grupos de protagonistas: uma primeira geração mais ligada aos conteúdos da história (Joachim Rohlfes; Wolfgang Hug; Kurt Fina; Hans-Dieter Schmid); já na metade do século XX, mais ligados ao conceito emancipação (Annette Kuhn; Valentine Rothe; Friedhelm Streiffeler); contemporaneamente mais ligados ao conceito consciência histórica (Jörn Rüsen e Karl-Ernst Jeismann); e por fim, preocupados com as análises históricas (Peter Schulz-Hageleit; Peter Knoch; Volkhard Knigge).

As discussões mais hegemônicas, ou que trouxeram mais consensos foram as discussões em torno do conceito de consciência histórica, mas como já apresentou em outros textos, o autor considera um conceito muito complexo para o trabalho em sala de aula, e principalmente, levando em consideração necessidades de certas padronizações, por exemplo, em grandes avaliações. Para defender seus posicionamentos Körber realizou uma revisão bastante ampla dos modelos de consciência histórica e de discussões em torno da narrativa histórica na Alemanha. Modelos apresentados e conceitos discutidos por autores como Pandel, Rüsen, Borries, Jeissmann.

Uma das características dessa amplitude do conceito consciência histórica é apresentada por Körber quando fala dos diálogos realizados com os conceitos em trabalhos da Inglaterra, Canadá e Estados Unidos. As características desses trabalhos giram em torno dos modelos de progressão do pensamento histórico que são importantes para as discussões em torno da consciência histórica, mas que Körber não considera interessante para sociedades plurais e heterôgeneas (KÖRBER, 2015 p.20).

O quadro de autores trabalhados nesse texto é amplo e não caberia a essa tese uma revisão pormenorizada de toda a sua contribuição. Destaco que esse texto proporciona um histórico da didática da história alemã apresentado por Körber. Nesse histórico são retomadas desde as características do início do século XX, assim como discussões mais conhecidas no Brasil, o caso do conceito consciência histórica, chegando a discussões do início do século XXI, por exemplo, os modelos

de competências históricas pensadas no âmbito da própria história, modelo “FUER” desenvolvido a partir de 2001 (ver nota 40 na página 21 do texto de Körber).

Uma das tentativas de Körber é aproximar dois entendimentos da aprendizagem histórica, que não se contradizem entre si, mas que também não estão em harmonia. São ortogonais: o pensamento histórico discutido por Jörn Rüsen; e a visão de mudança conceitual de Hilke Günther-Arndt, que se concentra na elaboração do arcabouço conceitual. Para Körber essas visões não precisam se contradizer, mas poderiam ser complementares (KÖRBER, 2015 p.31). A descrição desse modelo assemelha-se a tentativa de aproximar um modelo mais próximo a preocupações de uma *Bildung*, com elementos daquilo que seria uma literacia histórica a exemplo dos grupos inglês e português. Interessante observar que Körber chega a escrever *Bildung* / *historical literacy* em alguns momentos. Essa observação sobre o conceito é importante tanto pela compreensão dos conceitos, como pela dificuldade de tradução de algumas ideias. Além das questões de tradução é importante compreender as tradições epistemológicas diferentes e os encaminhamentos de análise diferentes e possíveis no âmbito da ciência.

O autor destaca que na Alemanha fora rejeitado no âmbito da História um modelo de competências genéricas, que servissem para toda e qualquer disciplina. O próprio grupo “FUER” do qual Körber faz parte, rejeita modelos fechados em padrões de “resolvido e não resolvido” como os modelos aplicados em provas como a do PISA. No entanto, aprecia plenamente o conceito de “modelos de competências” como uma ferramenta teórica para melhor formular os objetivos da aprendizagem histórica apropriados para as sociedades pós-tradicionais e pluralistas (KÖRBER, 2015 p. 35).

As discussões se encaminham no sentido de que é estranho ao ensino e aprendizagem de história apenas adaptar as pessoas a um mundo já estabelecido (mundo de soluções já existentes), e que deveriam ser avaliadas também a capacidades das pessoas de pensarem a realidade e a contingência para melhorar o as sociedades e mundo em que vivemos (resolver novos problemas).

O autor discute de uma forma que leva em consideração a complexidade do pensamento histórico, mas considera importante o desenvolvimento de modelos de competências históricas tanto para macro-avaliações, e ainda mais importante para as avaliações que os professores realizam em suas aulas com os alunos. Isso porque os próprios valores avaliados no PISA podem servir não só para o

pensamento histórico (KÖRBER, 2015 p. 46).

History teaching needs to address the plurality and multiplicity of handlings of the past and of orientation drawn from it, it must enable students to recognize specific groups own interest in history, their questions, their political agenda, but it must also enable them to independently come to conclusions and judgements, too. History teaching in this sense is not about 'forming' a society by creating uniformity, but to form social coherence by enabling people to handle multiplicity and diversity by responsible reasoning. (KÖRBER, 2015 p. 48)

O ensino de história precisa abordar a pluralidade e a multiplicidade de manejos do passado e a orientação dele extraída, deve permitir que os estudantes reconheçam grupos específicos de seus próprios interesses, suas questões, sua agenda política, mas também deve permitir-lhes chegar de forma independente a conclusões e julgamentos. O ensino de História neste sentido não se refere a "formar" uma sociedade criando uniformidade, mas para formar a coerência social, permitindo que as pessoas manejem a multiplicidade e a diversidade através de um raciocínio responsável. (KÖRBER, 2015 p. 48) tradução própria

Para concluir essa revisão, pode-se apontar que Körber dialogou com uma grande quantidade de autores da didática da história alemã, assim como leva em consideração muitas preocupações relacionadas a atualidade, tais como a política e as culturas das sociedades atuais, e ideias como pluralidade e multiplicidade). O diálogo de maneira geral ocorre em torno do que o autor considera como uma necessidade do desenvolvimento de determinados padrões para o ensino e a avaliação da aprendizagem histórica.

Os textos estudados nessa seção se caracterizam mais por apresentação de dados de pesquisa do que por reflexões de cunho teórico ou filosófico da História, portanto, o número de citações ou referências a autores dessas discussões foi menor. O número maior de citações nesse caso foi das próprias pesquisas relacionados ao projeto *Youth and History*, ou de seus desdobramentos em pesquisas e análises qualitativas. O último texto discutido, de Andreas Körber, apresenta uma grande revisão das discussões sobre didática da História, no intuito de defender modelos de competências históricas, ainda que pensadas de maneira ampla e complexa.

Tabela 22 – Referências utilizadas por Gerda Von Staehr, Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Bodo von Borries e Andreas Körber

Autor analisado	Referências da filosofia / teoria da História	Referências da Psicologia	Referências da Educação Histórica / didática da história	Outras referências
Gerda Von Staehr	Jörn Rüsen	Klaus Holzkamps	Gerhard Schnider; Gerda Von Staehr; Karl-Ernst Jeismann; Hans-Jürgen Pandel; Jörn Rüsen; Bodo Von Borries; Magne Angvik; Klaus Bergmann; Uwe Uffelman; Horst W. Jung; Dagmar Klose; Joaqhim Lompscher; Hans Werner; Marion Klewitz; Brigitte Dehne;	
Klaus Bergmann	Jörn Rüsen; T. Nipperdey, 1972; W.J. Mommsen, 1975; Wehler, 1973; J. Kocka, 1977;		Karl-Ernst Jeismann; Klaus Bergmann; Jörn Rüsen; Becher. U.Aj; Van Kampen / Kirchhoff, 1979; Lucas,F.J, 1965; Förnrohr / Kirchhoff, 1976; Mayer/Pandel, 1976 Kosthorst, 1977; Pandel, 1981; Nipperdey, 1972 Anette Kuhn,1977; Jung/Van Staer, 1983;	
Jörn Rüsen	Alfred Heuß; Wehler, H.-U.; Droysen, J. G.; R. Koselleck; Wj. Mommsem; J. Kocka; T. Nipperdey; Hayden White; Paul Ricoeur;	Reulecke, W.;	Klaus Bergmann; Anette Kuhn; Hans-Jürgen Pandel; Schneider, G.; Blanke, H.W.; Erich Weniger; Sywottek, A.; Rüsen, J.; Karl-Ernst Jeismann; Behrmann, G. C; Sussmuth, H.; Lutz, H.; Quandt,S; Sussmuth, H.; Rohlfes, J.; Becher. U.Aj; Schörken, R.;	

Bodo Borries Andreas Körper	Von &	Friedrich Nietzsche; Jörn Rüsen; March Bloch;		Schreiber & Körper, 2006; Körper, Schreiber & Schörner, 2007;	
Andreas Körper		Arthur Coleman Danto	Albert Bandura;	Joachim Rohlfes; Wolfgang Hug; Kurt Fina; Hans-Dieter Schmid; Annette Kuhn; Valentine Rothe; Friedhelm Streiffeler; Jörn Rüsen; Karl-Ernst Jeismann Peter Schulz-Hageleit; Peter Knoch; Volkhard Knigge; Peter Lee; Alaric Dickinson; Rosalyn Ashby; Sam Wineburg; James Voss; Peter Seixas; Andreas Körper; Wolfgang Hasberg; Schreiber & Körper, 2006; Körper, Schreiber & Schörner, 2007; Hilke Günther-Arndt; Evelyn Vermeulen;	Sachse M, 2005; PISA; DETJEN, J.; EDELSTEIN, W.; FAUSER, P. HEDKE, R.; REEKEN, D.; LANGE, D.; PETRIK, A. ; Eckard Klieme; Peter Bieri; Renate Girmes; Marco Demantowsky;

4.3 – AS FILOSOFIAS DA HISTÓRIA E SUAS INFLUÊNCIAS NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CARACTERÍSTICAS GERAIS E CATEGORIAS DA HISTORY EDUCATION

Seria uma falha categorizar as filosofias da História que influenciaram, pelo menos em um primeiro movimento, os textos de Isabel Barca e de Peter Lee apenas como filósofos analíticos, e justificar assim as categorizações de seus textos em modelos progressivos relativos ao conceito de explicação. Primeiro porque o próprio inventário realizado no capítulo demonstra, que a questão não é tão simples e que suas escolhas são frutos de diálogos mais amplos. E, em segundo lugar porque é possível observar pelo menos em duas produções de três diferentes intelectuais⁸³

⁸³ Na ordem em que eu obtive contato: a) livro “Reconstrução do passado” de Jörn Rüsen possui um capítulo dedicado as estruturas e funções das teorias da história que revisa do modelo nomológico

que aparecem nessa tese, que foi dos diálogos entre os próprios filósofos que se pôde constatar a chegada aos modelos narrativistas na teoria da história.

De acordo com Arrais (2010) é possível localizar um espaço anglo-saxônico em que se buscou defender a cientificidade da História sem manter características especulativas e, ao mesmo tempo, respondendo a tendência equiparativa da ciência histórica com outros campos científicos, tais como as ciências da natureza ou exatas.

A rejeição às filosofias da história de tipo especulativo, por um lado, e as tentativas de solução do problema da cientificidade da história, de outro, deu origem àquilo que, análogamente aos caminhos da filosofia da linguagem, o século XX veio a chamar de Filosofia Analítica da História (ARRAIS, 2010 p.2)

O autor apresenta que o contexto dessas produções se deu em resposta, ou o que as impulsionou fora a necessidade de superar a produção de “A função de leis gerais em história” elaborado por Karl Gustav Hempel. Afirmação parecida também aparece em Gonçalves (2015) que de maneira semelhante a Arrais (2010), pretende demonstrar, que o próprio diálogo entre os filósofos normalmente chamados de analíticos teria sido base para o florescimento através do debate das teses narrativistas. Gonçalves parte da afirmação básica de que a própria obra organizada por Willian Dray em 1966 intitulada *Philosophical Analysis and History* que reunia artigos de destacados analíticos entre 1933 e 1965, serve como evidência do diálogo a partir do texto de Hempel. Para Gonçalves não seria necessário retomar cada artigo do livro para essa constatação:

Basta apontar que a maioria de seus capítulos possui como denominador comum uma reação ao Gustav Hempel, conhecido como o principal proponente da teoria da “lei geral” (covering-law) da explicação acerca dos elementos básicos da teoria da ciência. (GONÇALVES, 2015 p.2)

Meu objetivo aqui não é referendar as hipóteses de Gonçalves e Arrais, mas levar em consideração algumas produções, que se dedicam especificamente a este tema. Não proponho realizar uma revisão dessas filosofias e nem mesmo refazer o

hempeliano até a justificação da teoria narrativa da práxis histórica; b) o segundo capítulo da tese de doutoramento da professora Isabel Barca, que trata dos modelos nomológico dedutivo, racional narrativo e estrutural; c) a segunda parte do livro 1 da trilogia “Tempo e Narrativa” de Paul Ricoeur que recupera desde o modelo “nomológico” da filosofia analítica de língua inglesa até a composição das teses em defesa da narrativa. Este último é também a referência de Rüsen para o seu paradigma narrativista (ver “A lógica narrativa da constituição histórica de sentido” Rüsen, 2015 p. 50 nota 38).

trajeto de revisão já realizado anteriormente por autores do campo da didática da história. Minha intenção é demonstrar melhor a categorização realizada no interior da didática da história com base nos diferentes campos de discussão da filosofia da história, para que a forma como analisei os meus dados de pesquisa estejam fundamentados em uma compreensão mais ampla do que a mera reprodução metodológica.

Para isso, realizei uma breve revisão dos autores da filosofia da História que são citados repetidas vezes e em vários momentos da produção dos autores que foram inventariados. A tabela a seguir permite um quadro amplo dos autores citados ao longo de todo o inventário realizado no capítulo 4 (quatro). Os nomes em negrito são os que aparecem mais de uma vez na coluna das referências da filosofia/ teoria da história.

Tabela 23 – Referências presentes nos autores analisados no inventário

Autor analisado	Referências da filosofia / teoria da História	Referências da Psicologia	Referências da Educação Histórica / didática da história	Outras áreas
Isabel Barca (tema 1)	Robin George Collingwood; William Herbert Dray; Karl Popper; C. B. McCullagh; Michel Foucault; Carl Gustav Hempel; (Fay, Pomper e Vann, 1998); Jörn Rüsen; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh; Jacques Le Goff; Pierre Nora; Ignacio OlÁbarri;	J. Bruner; M. Donaldson; Lev Semenovitch Vygotsky;	Rosalyn Ashby; Peter Lee; Denis J. Shemilt;	Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos. (Mudança Conceptual na Sala de Aula); Bliss, Monk Ogborn, 1983 (análise qualitativa);
Isabel Barca (tema 2)	Jörn Rüsen; Michael Oakeshott; Christopher Lloyd; Reinhart Koselleck; Fulbrook (2002); H. White; Jenkins (1991); Hegel; Spengler;	R. Arends.; Vygotsky	Peter Lee; Peter Seixas; Magne Angvik and Bodo von Borries; Maria Auxiliadora Schmidt; Seixas & Clark (2004); Hilary Cooper; Letourneau & Moisan (2004), no Canadá; Wertsch (2004), na Rússia; Barton & McCully (2005) na Irlanda do Norte; Waldron & Pike (2005) na República da Irlanda; Kokkinos & Nakou, 2004 Magalhães; Isabel Barca; Marília Gago;	Donovan & Bransford, 2005; Pais; Hargreaves; Nóvoa; Fenstermacher; Mitchell; Lesne; Fosnot; Strauss e Corbin;

			Gallie; Arthur Chapman; Rafael Saddi; Alamir Compagnoni; Rosi Gevaerd; Marcelo Fronza; Ronaldo Cardoso; Marlene Cainelli Lindamir Zeglin Fernandes; Schmidt & Garcia; Estevão C. de Rezende Martins; Saddi & Silva; Cainelli & Lourençato;	
Peter Lee	M. Bevir; Robin George Collingwood; Carl Lorenz (1844-1889); Jörn Rüsen; Jan van der Dussen; Willian Herbert Dray; William Henry Walsh; Michael Oakeshott;	John D. Bransford, Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking) – (How people learning?)	Denis J. Shemilt; Rosalyn Ashby; Alaric Dickinson;	
Gerda Von Staehr	Jörn Rüsen	Klaus Holzkamps	Gerhard Schnider; Gerda Von Staehr; Karl-Ernst Jeismann; Hans-Jürgen Pandel; Jörn Rüsen; Bodo Von Borries; Magne Angvik; Klaus Bergmann; Uwe Uffelman; Horst W. Jung; Dagmar Klose; Joachim Lompscher; Hans Werner; Marion Klewitz; Brigitte Dehne;	
Klaus Bergmann	Jörn Rüsen; T. Nipperdey, 1972; W.J. Mommsen, 1975; Wehler, 1973; J. Kocka, 1977;		Karl-Ernst Jeismann; Klaus Bergmann; Jörn Rüsen; Becher. U.Aj; Van Kampen / Kirchhoff, 1979; Lucas, F.J, 1965; Fürrnrohr / Kirchhoff, 1976; Mayer/Pandel, 1976 Kosthorst, 1977; Pandel, 1981; Nipperdey, 1972 Anette Kuhn, 1977; Jung/Van Staer, 1983;	
Jörn Rüsen	Alfred Heuß; Wehler, H.-U.; Droysen, J. G.; R. Koselleck; Wj. Mommsem; J. Kocka; T. Nipperdey; Hayden White; Paul Ricoeur; Jörn Rüsen;	Reulecke, W.;	Klaus Bergmann; Anette Kuhn; Hans-Jürgen Pandel; Schneider, G.; Blanke, H.W.; Erich Weniger; Sywottek, A.; Rüsen, J.; Karl-Ernst Jeismann; Behrmann, G. C; Sussmuth, H.; Lutz, H.;	

			Quandt, S; Sussmuth, H.; Rohlfes, J.; Becher. U.Aj; Schörken, R.;	
Bodo Von Borries & Andreas Körber	Friedrich Nietzsche; Jörn Rüsen ; March Bloch;		Schreiber & Körber, 2006; Körber, Schreiber & Schörner, 2007;	
Andreas Körber	Arthur Coleman Danto (citação indireta)	Albert Bandura;	Joachim Rohlfes; Wolfgang Hug; Kurt Fina; Hans-Dieter Schmid; Annette Kuhn; Valentine Rothe; Friedhelm Streiffeler; Jörn Rüsen; Karl-Ernst Jeismann Peter Schulz-Hageleit; Peter Knoch; Volkhard Knigge; Peter Lee; Alaric Dickinson; Rosaly Ashby; Sam Wineburg; James Voss; Peter Seixas; Andreas Körber; Wolfgang Hasberg; Schreiber & Körber, 2006; Körber, Schreiber & Schörner, 2007; Hilke Günther-Arndt; Evelyn Vermeulen;	Sachse M, 2005; PISA; DETJEN, J.; EDELSTEIN, W.; FAUSER, P. HEDKE, R.; REEKEN, D.; LANGE, D.; PETRIK, A. ; Eckard Klieme; Peter Bieri; Renate Girmes; Marco Demantowsky;

Essa tabela já permitiria realizar algumas observações relevantes a respeito da produção de cada autor, no entanto, tarefa parecida já foi realizada no capítulo anterior. Minha intenção nesse momento se dá no seguinte sentido: realizar uma rápida revisão sobre as características da produção daqueles autores que se repetem em todos os autores inventariados, ou pelos menos em todos os representantes de um grupo. Com essa revisão definir porque constatei limites nas formas de categorização dos grupos mais influenciados pela filosofia de inspiração lógica analítica. E, então, realizar a categorização do estudos que finalizaram a pesquisa colaborativa dessa tese.

No quadro é possível observar que há filósofos que se repetem em Isabel Barca e Peter Lee, e há um filósofo / teórico que se repete em todos os autores da tabela: Jörn Rüsen. Como este último é o referencial principal desse trabalho ele não será revisado nesse momento, mas a própria análise dos dados levantados nessa pesquisa demonstrará (e já deve ter demonstrado até aqui) a maneira como me apropriei de suas contribuições.

4.4 – OS FILÓSOFOS MAIS CITADOS

Minha proposta foi apontar limites relacionados a categorizações das pesquisas da History Education / educação histórica devido a preocupação com a complexidade do pensamento, mas descuido com a práxis. Ao mesmo tempo que os debates em torno da consciência histórica trazem avanços.

Para evidenciar essa questão farei uma breve revisão dos autores mais citados na tabela relacionada ao inventário, são eles: Hempel, como autor que desencadeia um debate importante no contexto inglês e português; e seus interlocutores citados por Peter Lee e Isabel Barca, Dray, Walsh, além de Colingwood e Oakeshott que possuem outras características na filosofia, mas também são referências na History Education; e por fim, Rüsen, que foi citado em todos campos inventariados.

Há um parágrafo esclarecedor sobre o contexto em que se desenvolveu o debate sobre a cientificidade da História em um contexto anglo-americano e que aparece também em Portugal. Vale a reprodução, pois a influência francesa que é característica no Brasil⁸⁴ pode atrapalhar a compreensão do debate.

O artigo de Hempel de 1942 se tornou emblemático, entre outros fatores, porque foi um catalisador para as teses narrativistas anglo-americanas, notadamente no contexto da busca pela adequação da História à exigência científica que, nos anos sessenta, era uma tendência nos departamentos das ciências sociais nos Estados Unidos. Em reação à tese de Hempel, outras vozes se levantaram para entrar no debate, em geral postulando que o modelo de ciência vigente era inadequado à História, como faria Berlin (1960) ao inaugurar a revista *History and Theory*. De acordo com Lima (1989, p. 42), o enunciado proveniente de uma figura do prestígio acadêmico de um Hempel, aliado à influência neopositivista que então abarcava as ciências sociais, sobretudo na universidade norte-americana, impunha aos interessados no estatuto da história respostas bem mais diretas do que aquelas oferecidas pelas reflexões da escola dos *Annales*: “se, para estes, o avanço da reflexão e das técnicas operacionais da escrita da história ainda se podia cumprir pela oposição a um positivismo já genericamente desacreditado, no caso inglês e norte-americano era o próprio postulado da cientificidade que precisava ser enfrentado”. Esse ambiente de reação à Hempel deu fôlego para o surgimento de teses narrativistas, entre as mais notáveis, nos trabalhos de Walter Gallie, Morton White, William Dray e Arthur Danto. (Gonçalves, 2010 p.8)

⁸⁴ Ver nota 82.

O parágrafo ajuda a explicar, porque na segunda metade do século XX ocorria um debate que no contexto germânico estava aparentemente resolvido desde fins do século XIX, e que, como apontou Ricoeur (2010, p. 157-158) não era objeto de preocupação na França.

4.4.1 – Karl Gustav Hempel

Em seu artigo publicado pela primeira vez em 1942, o autor se propôs a demonstrar que, diferente daquilo que se costumava afirmar, a História e as Ciências Sociais seguiam leis gerais perfeitamente análogas as das ciências naturais (HEMPEL In.: GARDINER, 1959 p. 422). Sua proposta era demonstrar o quanto as explicações históricas também se baseavam em leis gerais e indicavam previsão.

Com efeito, o objecto de descrição a explicação em todo e qualquer ramo da ciência empírica é sempre a ocorrência, num dado espaço de tempo e de lugar, de um evento de certo tipo (como por exemplo, uma descida de temperatura de 14°F, um eclipse da lua, a divisão de uma célula, um terramoto, um aumento de emprego ou assassinio de um político), ou num dado objecto empírico (como, por exemplo, o radiador de um certo automóvel, o sistema planetário, uma determinada personalidade histórica, etc). num tempo determinado (HEMPEL In.: GARDINER, 1959 p. 423)

A intenção aqui não é resumir o pensamento do autor a um ou mais parágrafos mas dar exemplos da discussão que influenciou o debate da filosofia e que acabou por influenciar a *history education*. Nesse caso específico, vale observar a maneira como o autor se referia a explicação em História.

Também a explicação histórica tem em vista mostrar que o evento em causa não foi “uma questão do acaso”, mas era de esperar em virtude de certos antecedentes ou condições simultâneas. A expectativa referida não é profecia nem adivinhação, antes antecipação científica racional que se baseia na admissão de leis gerais (HEMPEL In.: GARDINER, 1959 p. 426).

Nas comparações realizadas por Hempel está ainda o destaque a importância das causas e efeitos na História, assim como em outras ciências. Os exemplos dados muitas vezes são comparativos a outras ciências, como a explicação da quebra de um radiador relacionada a causas da mudança da temperatura e a reação

de materiais como o ferro, ou a migração de populações relacionadas a questões climáticas. Segundo o autor, a explicação científica desses fenômenos poderia resultar em leis gerais. Quanto maior o poder de descrição de uma lei, maior seria a capacidade explicativa de um determinado fenômeno alcançando assim a cientificidade que segundo Hempel os métodos compreensivos, empáticos e alguma parte dos interpretativos não teriam.

4.4.2 – Robin George Collingwood

O livro de Patrick Gardiner divide a filosofia da História em dois grandes grupos, a filosofia chamada de especulativa (que vai de Giambattista Vico até Robin George Collingwood) e depois a filosofia Crítica (de Karl Popper até Ernest Gellner). Talvez por viver e produzir em um período de transição para o debate da filosofia da História, além da vida relativamente breve, é que Collingwood tenha sido interpretado de várias maneiras diferentes⁸⁵.

Arrais (2013) atribui a brevidade de sua vida e a incompletude de sua obra o pouco conhecimento de suas contribuições no Brasil. A exemplo de sua obra mais famosa no campo da História, e a mais citada por Isabel Barca e Peter Lee, *The Idea of History* (1946) que é uma obra publicada depois de sua morte (1943).

A rápida passagem pelo autor caminha mais no sentido de demonstrar a contrariedade de suas ideias em relação as aproximações de Hempel entre a História e as Ciências Naturais, mesmo sem ter sido parte direta no debate com Hempel, Collingwood foi muito citado nos debates por seus interlocutores (ARRAIS In.: MALERBA, 2013(b) p.317).

Para Gardiner (1959, p. 304) dois destaques são evidentes na obra de Collingwood: o pensamento como conceito fundamental da investigação histórica, e sua distinção com a tendência de seu tempo em igualar a História e as ciências naturais, portanto sua relação com o presente através do pensamento (como reconstrução do pensamento – ou *reencatment* (ideia de reconstituição, reconstrução).

⁸⁵ Para detalhes sobre a vida e a obra do autor ver o capítulo escrito por Cristiano Arrais na obra Lições de História: da história científica à crítica da razão metódica no limiar do século XX / org. Jurandir Malerba. – Porto alegre, FGV : Edipuc, 2013 (p. 307 – 317), especialmente a nota de rodapé número 2.

Vejamos alguns elementos excertados de sua obra mais famosa:

Se o historiador – ao trabalhar contrafeito, porque se vê obrigado a estudar tais assuntos incompatíveis em relação a si, ou porque estão incluídos “no período” que sua consciência mal guiada imagina que ele deve tratar em todos os seus aspectos – tentar dominar a história dum pensamento, em que pessoalmente é incapaz de penetrar, em vez de escrever a história desse pensamento, limitar-se-á a repetir as informações que registam os factos externos do seu desenvolvimento: nomes e datas, e expressões descritivas pré-fabricadas. Tais repetições podem ser muito úteis, mas não pelo facto de serem história. São ossos sem carne, que podem um dia transformar-se em história, quando alguém for capaz de lhes dar a carne e o sangue de um pensamento, que é simultaneamente seu e deles. Isto é apenas uma maneira de dizer que o pensamento do historiador tem de brotar da unidade orgânica da sua experiência total e ser uma função da sua personalidade, com os seus interesses teóricos e práticos. Praticamente desnecessário acrescentar que – visto que o historiador pertence à sua época – há uma probabilidade geral de que tudo quanto despertar o seu interesse desperte também o interesse dos seus contemporâneos. É conhecido o facto de cada geração se interessar – e, portanto, ser capaz de estudar historicamente – áreas e aspectos do passado que, para seus pais, eram ossos sem carne, nada significando (COLLINGWOOD, 1989 p. 368 – 369)

É possível perceber nesse trecho um pouco dos destaques realizados por Gardiner (1959) e Arrais (2013) a respeito do autor. A relação que o historiador possui com o seu tema e com a atividade do pensamento para além dos dados objetivos do passado (e que se explicitariam no texto, na narrativa), aparecem aqui com uma vivacidade carnal.

Um dos objetos de crítica ao pensamento desse autor se deu justamente pela maneira como ele se refere a pensar com o pensamento daquele que se estuda no passado⁸⁶. Porém o que me chama a atenção é a característica do pensamento do autor e sua apropriação realizada pela *history education*.

Um homem que constrói uma fábrica ou funda um banco actua intencionalmente, de modo que podemos compreender. O mesmo acontece com os homens que recebem salários deles, que compram os seus artigos ou as suas acções, ou que fazem depósitos e levantamentos. Se nos disserem que houve uma greve na fábrica ou uma corrida ao banco, somos incapazes de reconstituir, no nosso espírito os objectivos das pessoas, cuja acção colectiva assumiu aquelas formas (COLLINGWOOD, 1989 p. 374)

⁸⁶ O que poderia estar relacionado à uma proposta metodológica chamada de “jogo das perguntas e respostas”(ARRAIS In.: MALERBA, 2013 p. 315).

(...)

O cientista, o historiador e o filósofo – não menos do que o homem prático – de acordo com planos, pensam intencionalmente, e chegam a resultados que podem ser julgados, segundo critérios derivados dos próprios planos. Por consequência, pode haver histórias destas coisas. O que é necessário é que existam provas de como foi feito tal pensamento e que o historiador seja capaz de interpretá-las, isto é, seja capaz de reconstituir, no seu espírito, o pensamento que estuda, considerando o problema de que partiu e reconstituindo os pontos, através dos quais foi procurada a solução. (COLLINGWOOD, 1989 p. 376)

Nesse caso nas categorias apresentadas por Barca e Lee é possível perceber elementos da discussão sobre explicação histórica, sobre o uso da fonte como garantia de plausibilidade e o pensamento empático. Resultando, por exemplo, na progressão da explicação empática a partir das fontes. Está é uma contribuição muito grande para as relações de ensino e aprendizagem histórica, minhas observações aqui são no sentido de que elas são instrumentalizações metodológicas mais técnicas (principalmente na pesquisa) e limitadas quanto à vivacidade, tímidas quanto ao caráter formativo e suas expressões éticas, políticas, econômicas, ou seja, dos âmbitos da vida em que o pensamento acontece.

4.4.3 – William Henry Walsh

Professor de Lógica e Metafísica na Universidade de Edimburgo, Walsh abre sua obra (prefácio à primeira edição) dizendo não dirigir-se aos historiadores, e que embora os filósofos sejam temerários, não quer dizer aos historiadores como eles deveriam proceder. Ainda assim, não levaria a sério críticas tais como a irrelevância de suas reflexões se assim os historiadores fizessem. Como boa parte dos filósofos da História, suas reflexões iniciam estabelecendo um panorama das discussões de seu tempo. Em seu caso específico com uma justificativa de suas discussões em território britânico.

Walsh também trabalha com a divisão entre a filosofia especulativa e a filosofia crítica, e o seu trabalho (tal como na obra de Gardiner) se insere no segundo campo, aquele que se dedica a questões mais diretamente ligada ao trabalho dos historiadores (reconstrução, explicação do passado – objetividade e até significado).

Já tratei algures deste assunto, manifestando a opinião de que a tarefa dos historiadores é construir, não apenas uma narrativa seca daquilo que aconteceu no passado, mas aquilo a que dou nome de narrativa “significativa”. Por esta expressão entendo eu uma narrativa que, em certo sentido, se explique a si própria; que nos permita ver não só a ordem dos acontecimentos mas também as suas conexões. (WALSH In.: GARDINER, 1959 p. 361)

Continua tratando, que as narrativas deste gênero são as que tratam de acontecimentos com maior importância para os evento que viriam a acontecer. Quer dizer, está preocupado com características causais que levam a respostas, por exemplo das perguntas elaboradas pelos professores de história a seus alunos:

Uma narrativa desta espécie é indispensável se tivermos de responder às perguntas que os professores de história põem aos seus alunos, ou às que a si próprios põem todos aqueles que independentemente se interessam por este assunto (WALSH In.: GARDINER, 1959 p. 361).

É possível perceber nesses fragmentos algumas das características apresentadas pelo autor e que foram incorporadas por Lee e Barca, a respeito da significância histórica. Uma das preocupações do grupo português e do inglês (history education – educação histórica) se dá em relação a possibilidade de produzir narrativas significativas, ou a preocupação com a significância histórica (BARCA, 2011 p. 25) e (LEE, 2008 p. 25) como uma questão de segunda ordem.

No mesmo sentido (conceitos de segunda ordem), é possível apontar outras das incorporações realizadas a partir da filosofia da História de Walsh que ocorre em relação à Barca e Lee. Por exemplo, verdade e fato:

A resposta que qualquer historiador praticante de sua matéria daria a essa questão seria a de que podemos testá-las referindo-nos à evidência histórica. Embora o passado nos seja acessível à inspeção direta, ele deixou amplos traços de si mesmo no presente, na forma de documentos, edifícios, moedas, instituições, processos e assim por diante. É sobre isso que qualquer historiador que se respeite edifica sua reconstrução do passado: toda afirmativa que o historiador faz deve ser confirmada por alguma forma de evidência, direta ou indireta. (WALSH, 1978 p. 19)

Além da evidência, Walsh também se dedicou a questões como os “pontos de vista”, em comparação a um artista, por exemplo, tratou das dificuldades lógicas sobre a objetividade em equiparação as ciências naturais, e que questões como

essas também precisariam de um exame crítico maior, dedicando parte de sua obra a isso. A obra em questão é “Introdução a filosofia da História” (1967)⁸⁷.

No que se refere a suas discussões sobre a explicação histórica, é desse livro que outro conceito referenciado por Barca é pesquisado, a “coligação” (*coligatory*).

A suposição aqui implícita é a de que diferentes acontecimentos históricos podem ser considerados reunidos num processo único, como um todo de que são partes e ao qual pertencem de uma forma especialmente íntima. O primeiro objetivo do historiador, quando tem de explicar um acontecimento, é vê-lo como parte desse processo, localizá-lo no seu contexto, mencionando os outros acontecimentos com os quais está relacionado (WALSH, 1978 p. 24)

Como dito anteriormente trata-se de um conceito inspirado em um lógico do século XIX, Willian Whewell⁸⁸. Seguindo o diálogo com as ciências naturais Walsh apresenta o posicionamento de que a História não é totalmente diferentes das outras ciências, mas difere dos entendimentos sobre a necessidade de a História formular um sistema de leis gerais, quando responde quase diretamente a polêmica de Hempel. A ideia da coligação, portanto, é uma das maneiras defendidas pelo autor para a construção de uma narrativa significativa.

Como o próprio autor nos diz na apresentação de sua obra, suas preocupações estão mais relacionadas ao trabalho prático dos historiadores. É dessa característica, no entanto, que aparece uma discussão mais ampla sobre a possibilidade de uma consciência histórica objetiva (WALH, 1978 p. 111). A forma como o autor resolve a questão é não abrir mão de possibilidades uniformes para uma consciência histórica (no que diz respeito as questões morais no trabalho do historiador), porém, alerta que essa já teria sido uma proposta dos positivistas que os resultados não teriam sido positivos. Ainda que essas propostas já existiriam nas linhas kantianas de uma “consciência geral” histórica (WALSH, 1978 p.112).

Há, no entanto, na edição brasileira, um apêndice sobre os limites da história científica em que o autor faz algumas referências a relação entre a história científica

⁸⁷ Edição brasileira em 1978.

⁸⁸ De acordo com o sítio Wikipedia, William Whewell nasceu em Lancaster em 24 de maio de 1794 e morreu em Cambridge no dia 6 de março de 1866. Foi um polímata, padre anglicano, filósofo, teólogo e historiador da ciência inglês. William é conhecido por ter criado o termo "cientista", um neologismo para se referir aos que antes eram chamados somente de "filósofos naturais". Ainda hoje se utiliza o termo inglês Ph.D. Doctor of Philosophy. A referência original do Wikipédia é o texto “O historiador das ciências” de Ana Simões, o qual não foi possível encontrar.

e as “pessoas não familiarizadas”. E é nesse ponto que admite uma questão importante:

O que aconteceu no passado, como sabem todas as pessoas sensatas, não depende daquilo que pensamos hoje; como o vemos, como as analisamos a construção que lhe damos, porém, são aspectos que dependem do que pensamos hoje. O bom historidor não pode fugir desses fatos, como também não pode o mais grosseiro propagandista, embora isso não constitua razão para confundir a história e a propaganda, sob outros aspectos. (WALSH, 1978 p. 180)

O autor encerrou esse apêndice citando Descartes (O discurso do Método, parte 1) e George Macaulay Trevelyan (historiador britânico) em uma síntese sobre a tarefa da história: “tornar os homens mais conscientes do caráter de seu tempo, vendo-o em comparação e contraste com outra época” (WALSH, 1978 p.181).

Nesse sentido, reforçam-se os avanços que a History education (e a educação histórica) forneceram para o debate no campo, uma vez que trata justamente da escola e da sua relação com a história (ensinada e pesquisada). Embora, apresento aos poucos a falta da história vivida e de suas carências, por exemplo, quando há definições de conteúdos previamente estabelecidos, ou pelos menos não se deixam claros os motivos de uma pesquisa sobre tal ou qual assuntos da história, tratados como conceitos substantivos, e que na pesquisa, se analisa progressivamente o nível das explicações históricas produzidas pelos alunos. Deixando a impressão de um maior apego ao aspecto prático dessa filosofia da História do que da incorporação das discussões a respeito dos aspectos formativos.

4.4.4 – William Dray

Entre os autores que se repetem entre as citações de Isabel Barca e Peter Lee está mais um filósofo da história do grupo identificado como filosofia crítica, que produziu em um ambiente anglo-saxônico e, de respostas à polêmica criada por Hempel a propósito das leis gerais da explicação histórica. No artigo publicado na obra de Gardiner é possível perceber o posicionamento de Dray logo em suas primeiras frases.

É opinião corrente hoje em dia que as explicações fornecidas em todos os campos da investigação, incluindo a história, têm uma estrutura lógica comum. Diz-se que a explicação consiste na subordinação a leis gerais daquilo que se pretende explicar (DRAY In.: GARDINER, 1959 p. 494)

Embora tanto para Hempel quanto para Dray a História tivesse uma essência mais explicativa do que descritiva, sua discordância fundamental era que o modelo de explicação comum às ciências naturais não poderia ser o mesmo para as ciências humanas.

(...) o problema consiste, evidentemente, não em descobrir novos elementos, não em fornecer mais pormenores, mas antes em reorganizar os elementos pormenorizados já obtidos; é mais uma questão de síntese do que de análise do que se pretende explicar. De facto, explicar o que uma coisa é – quando isso significa explicá-la como sendo isto-e-aquilo – pode caracterizar-se preliminarmente como uma explicação mediante um conceito geral mais do que uma explicação mediante uma lei geral. Com efeito, a explicação dá-se quando se encontra uma classificação *satisfatória* daquilo que parece exigir uma explicação. (DRAY In.: GARDINER, 1959 p. 495)

Na *History Education*, ao se referirem a Dray, assim como outros filósofos críticos como os narrativistas anglo-saxónicos de inspiração collingwoodiana, destaca-se um percurso até a composição de um carácter narrativo, mas nas análises dos dados ainda parece ter ficado um aspecto mais técnico do que formativo. Quando Dray se refere aos filósofos contemporâneos a ele deu destaque a Walsh como um dos poucos a dar atenção às conexões em larga escala ou a conceitos unificadores.

O historiador, diz ele, considera tarefa sua “procurar certos conceitos dominantes ou certas ideias condutoras para com elas elucidar os seus factos, descobrir conexões entre essas mesmas ideias, e mostrar depois como os factos pormenorizados se tornam inteligíveis à luz deles ao construir-se uma “narrativa expressiva” dos eventos do período em causa” (DRAY In.: GARNIDER, 1959 p. 500)

Dando destaque ainda que, segundo Walsh, e de acordo com a sua posição, o que poderá recorrer com generalizações de uma ciência de natureza humana⁸⁹. É na diferenciação entre modelos de ciência que Dray faz referência a outro autor que se repete nas citações de Isabel Barca e Peter Lee, nesse caso Michael Oakeshott:

⁸⁹ Ver (nota 4 em GARDINER, 1959 p. 500)

Aqui se manifesta, aparentemente, um choque direto de doutrinas. Com efeito e tal como esclarece Hempel, as leis se aplicam a *tipos* de acontecimentos, não a ocorrências singulares. Para explicar um acontecimento de acordo com o modelo positivista, o historiador deverá, conseqüentemente, classificar o objeto de estudo como um acontecimento de certo tipo. Mas, se esse procedimento equivale, para Oakeshott, a "completa destruição da História", qual a alternativa por ele oferecida para a ação do historiador? "A única explicação de mudança que importa ou que é possível em História", diz ele, em termos claros, "é simplesmente uma narração completa da mudança. A História explica a mudança por meio de uma total exposição da mudança. O ideal de explicação perseguido pelo historiador corresponde, pois, à "exibição de um conjunto de acontecimentos intrinsecamente relacionados um ao outro, onde não se tolera lacuna alguma. Para Oakeshott, "o método. do historiador nunca é o de explicar por meio da generalização. Em vez disso, a compreensão histórica sempre se alcança graças a pormenores mais amplos e mais completos". (DRAY, 1977 p. 19)

Minha intenção aqui é apresentar algumas características de cada um desses autores que influenciaram o grupo português e inglês de educação histórica. Mais do que isso, ao dedicar alguns parágrafos aos filósofos mais citados quis exemplificar o tipo de discussão realizada em uma tradição teórica não tão comum no Brasil (em que o ambiente foi mais influenciado por uma tradição francófona⁹⁰). Ao identificar características dessas discussões foi possível tecer alguns comentários sobre como parece ter ocorrido a apropriação para o debate a respeito do ensino e aprendizagem da história em ambiente escolar.

4.4.5 – Michael Oakeshott

A semelhança de alguns conceitos utilizados por Michael Oakeshott em relação a autores de uma matriz epistemológica acentuadamente diferente torna arriscadas algumas comparações. Seriam os casos de relações temporais presentes (como passado prático, ou presente-futuro), por exemplo, em autores com maiores preocupações didáticas, do que o autor inglês. Seria, também, o caso de uma afirmação presente na introdução, escrita por Evaldo Cabral de Mello, da edição brasileira da obra "*On history*".

⁹⁰ Ver (GONÇALVES, 2010 p. 17).

Todos esses passados compõem o passado prático, que pode ser definido como o passado do presente-futuro, ou dito de maneira menos abstrusa, o passado que pode ser manipulado pela ação humana com vistas à realização de objetivos vitais (MELLO In.: OAKESHOTT, 2003 p. 14)

Outro risco de aproximação seria partir da convicção semelhante de que tanto o passado prático quanto o passado histórico (aquele que é característico de atividades específicas dos historiadores – relacionado ao caráter inferencial e que quando os historiadores se dedicam ao método histórico optam e se esforçam para deixar de lado questões de ordem prática), iniciam no presente. Não seria interesse aqui estabelecer um quadro comparativo entre autores, apenas uma apresentação básica de algumas características essenciais da discussão destacada de cada autor. Nesse sentido, uma maneira de apresentá-lo seria dizer que para Oakeshott por mais que aspectos morais e éticos possam estar relacionados ao interesse das pessoas pela história, não seria assim que deveria ocorrer o trabalho dos historiadores.

Na introdução da obra (*On history*) escrita por Timothy Fuller, que fala do autor em alguns momentos em tom de conhecimento pessoal, transparece que abordar temas sem relações com a vida, ou seja, sem preocupações com as possibilidades de alterar ou aperfeiçoar o mundo, era uma característica do pensamento de Oakeshott (2003 p. 28 - 30).

Para ele, o ponto mais importante a ser estabelecido é que filosofia e história buscam explicar o mundo filosoficamente e historicamente; aceita-se que essas investigações sejam bem-sucedidas desde que deixem de lado as alegações de competência para interferir no mundo ou para transformá-lo. (FULLER, In.: OAKESHOTT, 2003 p. 37)

Algumas preocupações demonstram uma semelhança muito grande com autores que possuem preocupações entre a história e a vida. “Estamos preocupados com a consciência que temos do passado e, dentro dela, com o caráter de uma consciência “histórica” distinguível do passado” (OAKESHOTT, 2003 p.50). A evidência e a inferência a partir de fontes históricas como parte do trabalho dos historiadores, assim como o passado histórico produzido de maneira modalmente distinta das outras formas em que o passado possa se apresentar na vida, e ainda, a importância do conceito de mudança para a história, configuram semelhanças com

outras matrizes de pensamento e elementos presentes na *history education* inglesa, assim como na educação histórica em Portugal.

Uma linha de semelhança reconhecível, e por isso, não incongruente é a crítica de Oakeshott ao “hempelianismo” das lei gerais da História. O que poderia ser outra semelhança entre as diferentes tradições do pensamento histórico aproximadas por Lee. A crítica ao modelo nomológico-dedutivo elaborada por Oakeshott se baseia nas individualidades dos eventos históricos e no caráter mediato do conhecimento histórico que não é observado, mas é produzido inferencialmente pelos historiadores (OAKESHOTT, 2003 p. 139 – 156).

A investigação histórica como modo discernível de investigação emergiu de forma hesitante (mas não sem antecedentes significativos) no redirecionamento de uma atividade inerente à existência humana, a atividade de resgatar o passado para usá-lo no presente e observar o que ele supostamente tem a dizer que possua algum interesse – ou que contenha alguma instrução – para as circunstâncias atuais. E, embora tenham ocorrido magníficas conquistas, a investigação permaneceu como um compromisso um tanto incerto e confuso. Ela não superou ou destruiu essa consciência mais antiga e atraente do passado, e nem poderia fazê-lo. Portanto, não é de surpreender que mesmo a mais estritamente “histórica” preocupação com o passado ainda esteja sujeita a ser comprometida pela busca de respostas para questões que não são históricas, por desvios e mesmo por julgamentos que pertencem a algum outro tipo de modo de entender. (OAKESHOTT, 2003 p.188-189)

Embora seja reconhecido que fazer surgir, dos feitos, a história é um processo com características próprias daquilo que se reconhece como história ciência, é justamente o ponto que causava fascínio a Oakeshott “o esforço dos historiadores para entender o passado sem um motivo; o esforço que distingue o historiador, enquanto historiador, de todos que examinam o passado em busca de orientação” (FULLER, In.: OAKESHOTT, 2003 p. 29-30) que o separa das compreensões que articulam organicamente as dimensões do vivido e da lógica argumentativa, como em textos já conhecidos em língua portuguesa, a pragmática, a constituição do pensamento histórico na vida prática.

Restaria ainda uma última diferenciação no que se relaciona à crença em horizontes ou dimensões utópicas que inexistem em Oakeshott. De maneira que, ao não existir nenhuma forma ou padrão orientativo em sua produção, e ao contrariar os posicionamentos ligados a dimensões, que fazem parte da vida vivida (política e economicamente, por exemplo) restaria uma possibilidade de interpretação de sua

obra como relativista. É possível, que um traço dessa característica em Oakeshott também tenha influenciado a apropriação do autor no campo da *history education*⁹¹.

Pode-se, assim, constatar os problemas das aproximações entre o referencial da consciência histórica de Jörn Rüsen com as discussões de Michael Oakeshott. Uma vez esclarecidas as diferenças entre esse campo referencial da filosofia da história anglo-americana, e o paradigma narrativo existencial de Jörn Rüsen, é possível voltar aos dados levantados na pesquisa colaborativa e apresentar minha proposta de categorização dos dados.

4.4.6 – Considerações a respeito do inventário

A realização desse inventário permitiu ampliar minhas compreensões a respeito das preocupações da educação histórica em realizar discussões relacionadas a filosofia da história. Mais do que isso, permitiu conhecer mais das discussões relacionadas a história e, dos contextos em que se realizaram discussões relacionadas a narrativa, e posteriormente, consciência histórica.

No texto “O que narram os historiadores? Para uma genealogia da questão narrativa em história”, Jurandir Malerba (2016) apresenta os motivos que o levaram a pesquisar sobre o conceito narrativa na filosofia da história. Em alguma medida, as preocupações do autor se aproximam das motivações que me levaram a realização desse inventário:

(...) os participantes dos debates em torno da narrativa histórica desde a década de 1960 foram, em geral, filósofos e teóricos, mais do que historiadores de ofício, mas a questão da narrativa histórica deveria interessar mais a estes últimos - a nós, historiadores. Como um historiador, meu interesse na filosofia da história é eminentemente prático. Interessa-me conhecer como os debates filosóficos e teóricos podem contribuir para o aprimoramento do campo histórico - como melhor pesquisar, entender e narrar o passado e, por conseguinte, alcançar uma melhor compreensão da história. A maior parte dos historiadores, durante a maior parte do tempo, mas sem muita consciência disso, pensa narrativamente e escreve narrativas. Inclusive por isso, a discussão levada a cabo por

⁹¹ Ver por exemplo a discussão de Lee sobre “princípio da incerteza da educação histórica” em sua entrevista de 2012, ou ainda, na página 292 dessa tese.

filósofos e teóricos sobre o caráter narrativo da escrita histórica deveria interessar diretamente aos historiadores de ofício. (MALERBA, 2016 p. 409)

O fragmento permite uma relação, ou ampliação das preocupações do autor, para a relação entre a filosofia da história e o o ofício do historiador enquanto professor de história. Por dever de ofício, interessa-me como melhor pesquisar, entender e narrar o passado, para que seja possível compreender como melhor se aprende a história. Assim como aqueles que se dedicam a produção historiográfica, os professores de história frequentemente narram histórias. Por isso, conhecer as discussões da filosofia a respeito do caráter narrativo da História pode auxiliar nas tarefas relacionadas ao ensinar e aprender história.

CAPÍTULO 5 – DA PRÁXIS AO INVENTÁRIO E NOVAMENTE À PRÁXIS: ANÁLISE FINAL DOS DADOS DA PESQUISA COLABORATIVA APÓS A REALIZAÇÃO DO INVENTÁRIO

A partir da discussão realizada no capítulo anterior, foi possível constatar que as discussões da educação histórica, assim como o campo da didática da História, estão influenciados por um quadro diverso de filósofos da História. Existem citações de filósofos reconhecidos como analíticos, por exemplo, no posicionamento sobre a cientificidade da História, mas, em outros momentos aparecem relações entre autores com tradições distintas e referencial epistemológico contrastante (tais como aproximações entre R. G. Collingwood e Jörn Rüsen, ou ainda Michael Oakeshott e Reinhart Koselleck).

Esse capítulo, portanto é uma composição de diferentes momentos da pesquisa que teve como objetivo apontar considerações e possíveis contribuições após as pesquisas. Em primeiro lugar realizei uma retomada das categorias do anexo III (da pesquisa-ação) para ver se os dados levantados no anexo IV (da pesquisa colaborativa) dialogavam. Foi possível propor uma categorização realizada dentro da teoria rüseniana da consciência histórica, após a revisão das influências dos autores da filosofia que mais influenciaram a educação histórica (de vertente inglesa e portuguesa). Esses estudos foram relacionados à filosofia da História (Collingwood, Dray, Walsh, Oakeshott e Rüsen) realizados no capítulo anterior.

5.1 – RETOMADA DAS CATEGORIAS (ANEXO III)

Quando comecei os estudos para o desenvolvimento dessa tese, ainda não conhecia boa parte dos textos que estudei, pesquisei e que fizeram parte do inventário realizado no capítulo 4. Sendo assim, o estudo teve uma influência significativa por uma metodologia de pesquisa que é característica dos estudos da Educação Histórica, sobretudo como demonstrado no inventário sobre o grupo português, ou seja, a aplicação de uma ferramenta de pesquisa antes do desenvolvimento da aula e a aplicação da mesma ou de outra ferramenta semelhante posteriormente à aula.

Mesmo assim, durante a realização dos estudos era possível perceber que algumas formas de encaminhamento, e mesmo a forma de desenvolvimento das categorias comuns ao grupo português, não pareciam dialogar com a maneira como eu enxergava o movimento do real como pesquisador, e nas minhas aulas concomitantes que não são objetos dessa tese, mas de alguma forma influenciaram a sua produção. Isso acarretou uma categorização das respostas obtidas no anexo III que já sofriam influências de outros estudos realizados naquele momento, como é possível visualizar nas tabelas a seguir:

Tabela 24 – categorias referentes a pergunta 1 (anexo III)

Pergunta	Categorias
No que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade? Algo que você aprendeu e que motiva suas ações na vida. Conte sobre esse aprendizado.	<ul style="list-style-type: none"> • A história em si / processo de pensamento • Tema • Forma

O próprio desenvolvimento dessa pergunta demonstra algumas preocupações dessa pesquisa. Quer dizer, muitos estudos tem avaliado questões mais limitadas à aprendizagem de alunos sobre determinados temas (ou conceitos substantivos), e as categorias avaliam o grau de complexidade com que os inquiridos abordam sobre o tema. O que me incomoda é que nem sempre as respostas são analisadas com relação aos contextos em que eram enunciadas. Poucas vezes, como leitor, eu tinha

acesso às condições dos alunos que participaram das pesquisas, de que maneira o pesquisador olha e analisa o mundo em que ele vive entre outras questões que eu julgo importantes para a ciência. Sentia falta de análises relacionadas a âmbitos que fazem parte da nossa ciência de referência e que não pareciam estar contemplados, tais como questões políticas, econômicas, sociais, culturais ou religiosas.

Quando elaborei a pergunta que diz respeito à formação como “ser humano que vive em sociedade”, algo que motiva suas “ações na vida em sociedade”, eu estava pensando nas discussões em torno dos conceitos “formação histórica”, “sentido” e “práxis” como categorias fundamentais para a didática da História. E a categoria que me permitiria a análise desses elementos seria a narrativa histórica como expressão material da consciência histórica.

Os elementos que mais chamaram a atenção já foram discutidos anteriormente, mas destacaria mais uma vez a necessidade dos alunos em relação a compreensão do presente, principalmente o reconhecimento da história como forma de pensamento, que daria possibilidade de resolução dessa demanda.

Como o processo inicial de observação das aulas durante a pesquisa colaborativa já evidenciava algumas dessas carências, a segunda pergunta elaborada buscou dialogar justamente com essas questões. Diferente de algumas preocupações como pesquisas que já partem por algum motivo de um tema acerca da história previamente definido, na pesquisa colaborativa existia a preocupação de levar em consideração necessariamente aquilo que fosse percebido como carência de orientação dos alunos, como seres humanos em processo de formação. A definição dos temas, no entanto, não deveria vir apenas das vontades dos alunos, mas de uma preocupação dos envolvidos na pesquisa como intelectuais com a formação histórica desses alunos. Com esse fim foi desenvolvida a pergunta:

Tabela 25 – Categorias referentes a pergunta 2 (anexo III)

Pergunta	Categorias
E, nesse sentido, o que você considera que ainda é importante aprender em História para terminar essa etapa da vida escolar? Algo que ainda poderá contribuir para a sua formação.	<ul style="list-style-type: none"> • História recente e Âmbitos (política, economia, sociedade e cultura) • Temas e Conteúdos (grade curricular)

Aqui obtivemos um reforço de questões que apareceram na primeira questão. As respostas dos alunos e alunas permitiram uma categorização que reforçou a

necessidade da compreensão histórica a partir do presente e ainda trouxeram outros dois elementos ligados às demandas dos alunos: o vestibular como questão pragmática, mas além disso, a necessidade de ampliar a compreensão de âmbitos da vida e da História como a economia e a política.

Por fim, a questão que me faz retomar essas categorias antes de tratar dos dados mais recentes da pesquisa colaborativa, vejamos a tabela a seguir:

Tabela 26 – Níveis referentes a pergunta 3 (anexo III)

Pergunta	Categorias
No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Independente de quanto do livro você leu e com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria a história do regime militar?	<ul style="list-style-type: none"> • Nível 1 – tarefa explicativa não alcançada • Nível 2 – tarefa explicativa não alcançada e Confusão • Nível 3 – explicação através de papéis e estereótipos – canônico – cultura escolar e confusão • Nível 4 – explicação através de papéis e estereótipos – canônico – cultura escolar • Nível 5 – explicação através de papéis e estereótipos – com envolvimento • Nível 6 – explicação em termos da lógica da situação vista a luz do presente – relativização • Nível 7 – explicação em termos da lógica da situação vista a luz do presente – com envolvimento • Nível 8 – confronto entre canônico e cultura histórica • Nível 9 – explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo

No que diz respeito a categorização, essa sim evidencia um momento de transição da minha compreensão como pesquisador. Durante os processos de orientação, recebi a indicação de que a categorização fosse realizada de maneira semelhante ao texto discutido com o professor colaborador da pesquisa na terceira semana de outubro de 2014, no caso, o texto de Peter LEE “NÓS FABRICAMOS CARROS E ELES TINHAM QUA ANDAR À PÉ”: COMPREENSÃO DAS PESSOAS DO PASSADO, de 2003.

A categorização desse texto, como foi discutida no inventário dessa tese, ocorreu sob a influência de determinadas teorias e filosofias da história, assim como concepções da psicologia e da educação. Basicamente poderia dizer que os estratos principais dessa influência estão em um tipo de filosofia normalmente chamada de filosofia analítica da história com características neopositivistas, adeptas do modelo nomológico hempeliano, e ainda, de um diálogo dessas filosofias da história com o campo do ensino de história (history education) como linha de investigação que, de acordo com Isabel Barca recebeu algum apoio da psicologia cognitiva, a exemplo de Ashby e Lee (1987) que referenciaram Donaldson (1978) como a melhor contribuição da psicologia cognitiva para a discussão referente à progressão no pensamento das crianças (BARCA, 2000 p. 27 nota 4), com observações específicas ao conceito de empatia⁹².

As produções com as quais dialogo foram importantes para a mudança no ensino de história na Inglaterra, em Portugal, assim como no Brasil. Por exemplo, os trabalhos da professora Maria Auxiliadora Schmidt, assim como as produções do LAPEDUH que possuem influência considerável no debate do Brasil, foram influenciados pelas discussões da educação histórica de Portugal, assim como da Inglaterra. Principalmente, se levarmos em consideração a práxis de professores que participaram de programas de formação continuada perspectivados por essas discussões e que também utilizam, interpretam e resignificam essas contribuições em suas práxis nas relações de ensinar e aprender história. Como exemplo do trabalho “A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa” da professora Lindamir Zeglin Fernandes (2008).

A reinterpretação e resignificação das propostas fazem parte do desenvolvimento da ciência. Assim como Fernandes reinterpretou a aula-oficina, realizei essa pesquisa na tentativa de compreender melhor e atuar de maneira mais consciente em minha práxis. Portanto, as possibilidades de crítica a categorização em níveis são também justificativas a forma como pretendo categorizar e analisar os dados levantados a partir do anexo IV. Essas justificativas apresentam uma nova compreensão de algumas teorias, aplicadas as análises e aos encaminhamentos na práxis da sala de aula.

⁹² Ver nota 69, nessa tese, a respeito do conceito empatia.

5.2 – DIÁLOGOS ENTRE ELEMENTOS DA PESQUISA COLABORATIVA À LUZ DO INVENTÁRIO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA

O primeiro comentário a ser realizado diz respeito as condições em que essas respostas foram produzidas. Era fim do 4º bimestre e, oficialmente, aquela era a última aula de História antes das recuperações finais. Os alunos estavam em fase final do terceiro ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e, em uma semana que realizavam muitas avaliações, além das defesas dos trabalhos de conclusão de curso. Todo esse estado de coisas influenciou na agilidade com que muitos dos alunos produziram as respostas, para poderem se dedicar a outras atividades (uma vez que a ferramenta de pesquisa não teria peso avaliativo).

Além disso, o avanço da hora no momento em que apliquei a ferramenta fez com que o professor colaborador da pesquisa precisasse sair da sala para aplicar uma avaliação em outra turma. Essa questão desencadeou dois comportamentos que foram possíveis de serem observados: primeiro certo relaxamento e pressa na produção das respostas por parte de alguns alunos; e ao mesmo tempo, foi como se longe do professor colaborador da pesquisa alguns alunos se sentissem mais à vontade para escrever (nesse caso em um tom crítico ou displicente) ou mesmo para perguntar mais detalhes da pesquisa.

Sobre a forma de transcrição das respostas é preciso fazer uma observação: as respostas maiores geralmente foram produzidas como uma resposta única para as 4 questões do anexo IV (como é o caso da resposta da ordem 2), nesses casos elas são replicadas nas tabelas referentes a outras perguntas (2, 3 e 4), mas os comentários sobre as partes a que se referem aos objetivos das outras perguntas aparecem abaixo das tabelas respectivamente. Já as respostas mais curtas foram enumeradas de acordo com o anexo e, por isso, correspondem à organização das tabelas numérica e categorialmente.

5.2.1 – Categoria “a história em si”

Afirmo anteriormente, nas análises dos dados da primeira parte da pesquisa colaborativa (3.2.2 – Percorso da investigação), que:

Na categoria “A história em si”, admitiram-se respostas que evidenciam a História como um processo de pensamento, um acesso reflexivo ao acervo experiencial do acontecer humano no passado. Seriam aprendizagens relacionadas a história como forma de pensar o mundo, que gera compreensão, que nos permite analisar (desmontar), que se relaciona a diferenças ou mudanças, pontos de vista ou perspectivas sobre âmbitos econômicos ou políticos. Esses elementos foram retirados das próprias respostas dos alunos e alunas. A categoria se relaciona a importância que os alunos atribuem a História, como disciplina escolar, no que se relaciona a um processo formativo e não apenas a conteúdos específicos como matéria.

Nessa segunda parte do estudo, foi possível retomar as categorias realizadas na primeira parte da pesquisa colaborativa, dessa vez observando mais elementos que se relacionam a própria filosofia da história pensada aqui como didática da História na perspectiva da práxis. Vejamos as respostas dos alunos e alunas.

Tabela 27 – Categoria a) a história em si

Ordem	Pergunta 1 - Agora que o ano letivo está definitivamente acabando, no que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade?
2	Um fato que contribuiu em todos os 3 anos do aprendizado da disciplina de história foi a leitura dos livros com tema da matéria que aprendemos em tal momento, que fazem com que tenhamos diversos pontos de vista, pois na história, o conteúdo é uma sintetização de fontes históricas, como documentos, monumentos, relatos de pessoas entre outros, podendo até não ter plena certeza do modo como algum fato histórico ocorreu e também podendo questionar a sua existência. Após a leitura do livro, discussões em sala, é perceptível que as opiniões à respeito da ditadura são diversos, pois há diversos pontos de vista. Tomando como base o ponto de vista dos direitos humanos a ditadura militar foi um período em que muitas pessoas sofreram com a falta de liberdade de pensamento político e os que fossem contrários ao pensamento dos militares, eram taxados como terroristas e sofriam árduas torturas, prisões, desaparecimento e até mesmo a morte. Outro aspecto importante da ditadura é a forma com que os militares conseguiam mascarar as coisas que ocorriam. Em relação aos livros que já abordamos neste ano, todos serviram como base para tomarmos como base diversos pontos de vista. Como o Nada de novo no front, que mostrou a visão dos soldados, quando em sala geralmente vemos apenas a versão da população. A revolução dos bichos também mostrou outra visão.
5	A disciplina de História favoreceu a ampliação das minhas noções de como os regimes acontecem, isso é, seus motivos razões, ideais, e defensores. Pude aprender que por traz de um período, há uma série

	de fatores que possibilitam a manutenção de a alteração das estruturas sociais. E, cada regime ou período teve seus pontos positivos e negativos, dando a importância de podermos criticar, analisar, rever e pensar que rumos devemos seguir, sempre tomando os cuidados de não cometer alguns graves erros que, infelizmente aconteceram ao longo da História.
6	Acredito que a matéria de História tem a intenção de fazer com que estudando os movimentos passados, os acontecimentos nos mostrem que também podemos atualmente correr atrás de novas vontades sendo mais críticos com os acontecidos.
15	Na disciplina de história tivemos uma base de como nos posicionarmos em relação a diferentes “padrões”, com isso podemos melhorar a forma de entendimento e responder isso melhor.
20	No conhecimento do passado que temos, e ter um posicionamento ao nos depararmos com uma questão.

É possível demonstrar uma diferença na forma de análise e categorização das respostas dos discentes. Se eu estive preocupado com a forma com que o aluno elabora uma explicação histórica acerca de um determinado tema eu poderia recorrer à filosofia analítica e referenciar a questão dos pontos de vista. No entanto, não estou observando a explicação sobre um tema específico, minha escolha foi olhar para as enunciações dos alunos e alunas como expressões narrativas da consciência histórica e, quando possível, estabelecer relações com o conceito de cultura histórica discutido por Rüsen. Nesse sentido, quando os discentes como seres humanos em processo formativo na escola falam de um tema ou de seu próprio aprendizado, eles estão explicitando a forma como percebem e interpretam a experiência e se orientam e motivam suas ações como sujeitos históricos.

Mas ainda sobre os pontos de vista, quando Rüsen fala sobre a tópica em sua *Historik*, aborda a questão da multiperspectividade na historiografia na forma de um alerta:

Multiperspectivismo não está entre as virtudes da historiografia acadêmica, embora já tenha sido demonstrado, pela didática da história, que o mesmo é um princípio formal indispensável às apresentações históricas (quando se trata de atualizar a experiência histórica nos processos de aprendizagem). (RÜSEN, 2015 p. 201)

Quando a resposta da ordem 2 se refere a multiplicidade de pontos de vista, e estabelece relações com fontes de várias formas e mesmo abre possibilidades de incerteza com relação ao acontecido, mas com base em algo que chama de síntese

de fontes apresenta uma compreensão interessante da História, sem falar inicialmente em um conteúdo, mas destacando algo que considera uma aprendizagem.

As respostas que valorizam a História em si como aprendizado que se relaciona com a vida, seja para aumento de um arcabouço que permite escolhas mais esclarecidas ou para o desenvolvimento de processos que fazem parte da própria história como produção de conhecimentos, por exemplo, ou ainda, análise, crítica e compreensão.

5.2.2 – Categorias: tema, forma e âmbitos

Uma questão interessante a se observar é que o processo de aprendizagem olhado na perspectiva da práxis não forma uma estrutura linear, nem mesmo uma aprendizagem espiralada e em ascensão lisa que apenas se amplia. Pelo menos na forma como as enunciações apresentam o processo de aprendizagem (e mesmo de formação histórica) esse processo se dá em meio a processos de desconstruções e reconstruções de sentido, processos de reorganização daquilo que se pensava antes de acordo com o contato com novas informações ou com o desenvolvimento de novas formas de pensamento (mesmo como operações processuais e até substanciais) nos processos de expandir a qualidade e a quantidade de pensamentos.

A ideia de expansão da qualidade e da quantidade dos pensamentos fez com que nessa segunda etapa eu reagrupasse as categorias tema, forma e âmbitos.

Tabela 28 – Categoria b) tema, forma e âmbitos

Ordem	Pergunta 1 - Agora que o ano letivo está definitivamente acabando, no que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade?
1	Uma marca forte de história, mais do que mostrado em sociologia, foi mostrar quão poucas coisas são aleatórias. Nos próprios quadrinhos, revistas lendárias de Batman X Superman são ideológicas. Este fato é interessante, mas desesperador ao se imaginar quanto a sociedade do futuro pode ser pior que a nossa graças ao consumismo e atitudes de grandes corporações, cada vez maiores.
3	As aulas de história que tive desde a oitava série foram ministradas por

	profissionais excelentes e aulas não só de história, mas da área de ciências sociais acabam construindo conhecimento de mundo que faz com que a pessoa tenha uma base para formar suas conclusões sobre certo e errado.
4	Tudo. A conjectura dos conteúdos abordados nesses três anos foi totalmente inovadora para mim. Particularmente, entre os temas que eu mais gostei, coloco em primeiro lugar o século XX: guerras, crises, ideologias. Historicamente creio que foi a época mais rica em relatos e fatos interessantíssimos.
7	1 e 2- Aprender e conhecer a história dos fatos e ocorrências do passado contribuem muito tanto para formarmos um pensamento próprio com bases significativas como também em nos auxiliar em atitudes diante da sociedade. O assunto que mais se destacou em meu ver foi o que diz respeito aos judeus, referente toda a sua história e luta. Conhecer mais sobre o que aconteceu com eles, o quanto sofreram e quanto foram julgados, me faz pensar em como agir no meu dia a dia. Isso se relaciona muito a questões de desigualdades sociais, preconceitos gerados pela política/cultura etc., que após se aprofundar em assuntos como este me faz tentar agir de maneira totalmente diferente com o próximo.
9	<p>A disciplina de história apresenta uma carga humanitária muito pesada, peso importante para a formação de cidadãos conscientes e críticos de suas próprias ações no meio e ambiente que está inserido. E todo esse processo, em especial a história política, tratado no terceiro ano do Ensino Médio é fundamental para a compreensão e construção da nossa vida na atualidade em que vivemos.</p> <p>A ditadura civil-militar carrega, pessoalmente ao meu ver, uma grande lição: temos que avaliar os lados e suas ideologias, por mais absurdas que pareçam, para termos o direito a compreensão e ao julgamento. Por exemplo, o regime foi opressor, mas apresentou lucros e quanto aos direitos humanos seu saldo foi negativo mas sua ideia de construção de Estado tinha a proposta de fazer a nação, em sua individualidade, crescer.</p> <p>Pós discussões, ainda acredito em uma ditadura que omite fatos, opressora e com ideias de extrema direita que o ambiente acadêmico ensina juntamente com frias estatísticas e gráficos que não apresentam nada mais além de números sem expressões humanitárias. Mas o livro expressa outro lado.</p> <p>Os livros devem ser utilizados como uma ferramenta para exprimir lados, histórias e relatos que as instituições acadêmicas omitem por falta de tempo, vontade e interesse. Além de incentivar uma leitura crítica e mais dinâmica ao longo dos estudos.</p>
11	Assim como já havia destacado no questionário anterior, posso dizer que ao aprender sobre fatos históricos e suas consequências, posso, baseado nisso, encaminhar o meu futuro. Além disso, as aulas de história me serviram como ponto para pensar sobre as ações políticas e cidadãos que eu tenho e terei.
14	Acredito que agora me sinto mais completa no âmbito conhecimento,

	com uma ampla cultura, capacidades para ler obras artísticas e entender seus contextos, como cidadã eu desenvolvi um senso político mais elaborado, conheci mais meus ideais e minha relação com a sociedade atual.
18	Acredito que minha noção de sociedade e compreensão da política no âmbito nacional.
19	Bom, durante o ano, os assuntos que foram abordados me enriqueceram como aluno, é algo que eu aprendi, que gostei foi sobre República do Brasil, eu amo estudar sobre meu país, sobre colonização e História.

Rüsen trata de uma proposta para uma teoria do desenvolvimento das competências históricas (RÜSEN, 2015 p. 253) quando ilustra tal espiral a partir de uma lógica em que o que elevaria a consciência tradicional para exemplar, e da exemplar para a genética, seria a capacidade efetivada pela crítica⁹³. Quando me refiro a uma não linearidade desse processo quero dizer que ao olhar na e pela práxis esse processo, ele não apresentaria um caráter sempre crescente e acetinado.

Poderia dizer que a subjetividade humana que dá volta em torno de si mesma e que sem se fechar, e no contato com outras subjetividades e contextos plurais, realiza uma elevação não linear. E os sentidos atribuídos podem ser positivos (como na resposta 3, na qual o aluno se refere ao aspecto moral da aprendizagem) ou mesmo com horizontes de expectativas desesperadores (como a referência do aluno da resposta 1).

As referências aos temas (judeus ao longo da História, guerra fria – no quadrinho Batman X superman; colonização e república do meu país), conceitos como opressão, democracia, ditadura; âmbitos políticos (ou mesmo ideológicos), econômicos e culturais, são citados pelos alunos e alunas.

Outros elementos a serem observado são questões mais pessoais quando se referem a dimensão da motivação do agir, em que utilizam vocabulário comum a

⁹³ Sobre esse processo ontogenético vale a observação da nota 263, quando o autor remete à psicologia como possibilidade de esclarecer esse processo. “Remeto, de modo geral, às obras de Jean Piaget e de Lawrence Kohlberg. Para o complexo temático, ver Kölbl: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Desde a perspectiva de uma teoria do sentido, a psicologia evolutiva das convicções religiosas pode contribuir relevantemente para o esclarecimento da ontogênese da consciência histórica. Ver Fowler: Stufen des Glaubens, e Noak: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein, p. 9-46.” (RÜSEN, 2015 p. 254-255).

própria constituição enquanto ser humano, exemplo disso seria a fala “**me faz tentar agir** de maneira totalmente diferente **com o próximo**”, em que apresenta o objeto de aprendizagem pelo aspecto motivacional caracterizado por uma palavra comum na âmbito do discurso religioso.

Estabelecer relações a partir dos temas, dos âmbitos ou da forma como o trabalho foi encaminhado com questões relacionadas a ideias como “vida humana, direitos humanos, humanidade” também são elementos que merecem ser observados em falas do tipo “carga humanitária muito pesada, peso importante para a formação de cidadãos conscientes e críticos”. A palavra crítica chamou a atenção e resultou em uma nova categoria.

5.2.3 – Categoria: crítica

Mais do que seria a “Crítica” como uma das operações processuais do método histórico, mais especificamente como metodologia, os alunos e alunas fizeram referência a formas de pensamento que, segundo eles(as), são resultantes do processo mais amplo relacionado ao aprendizado histórico. Seriam elementos que, regra geral, os professores desenvolvem durante as aulas e provocam os alunos a desenvolverem como forma de compreensão do mundo. Acredito que é ao que se referem muitas vezes quando usam a palavra crítica.

O método histórico é a regulação desse processo cognitivo, que torna seus procedimentos cognitivos (ou etapas reflexivas) particulares (distinguíveis artificialmente uns dos outros) reconstituíveis, controláveis e, com isso, criticáveis. Esse método pode ser explicitado enquanto unidade das três formas de pensamento ou estratégias cognitivas: *heurística*, *crítica* e *interpretação*. (RÜSEN, 2015 p. 171)

Poderíamos dizer que, para além das operações processuais, os discentes estariam fazendo referência a operações substanciais da produção do conhecimento histórico (nas palavras de Rüsen uma relação dialética entre a hermenêutica e a analítica), mas seria muito para encontrar textualmente nas palavras dos alunos. Mesmo assim, é possível perceber (e inda mais nas respostas da questão 3 do anexo IV) que em alguns casos são operações semelhantes a essas que os alunos desenvolvem para a produção de suas narrativas.

Uma palavra, de acordo com Rüsen ajuda a definir a tarefa da ciência da História:

Na cultura histórica, a ciência da história tem uma tarefa específica, descritível por uma só palavra: crítica. 'Crítica' significa que os saberes sobre o passado humano, necessários à orientação prática, têm de (poder) ser submetidos a controle de plausibilidade, a fim de consolidar-se e de ser empregados como argumentos, com chance de êxito, no conflito dos múltiplos interesses. (RÜSEN, 2015 p. 240)

E, nesse sentido, se os alunos e alunas puderem aprender ao longo da vida escolar a crítica como capacidade a ser desenvolvida e ampliada pela história, uma parte das exigências esperadas dessa disciplina estaria cumprida.

Tabela 29 – Categoria c) Crítica

Ordem	Pergunta 1 - Agora que o ano letivo está definitivamente acabando, no que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade?
8	As aulas de história, não apenas me ensinaram os diversos tempos, e fatos históricos, mas principalmente a criticar os fatos do passado e do presente.
10	Aprendi muito sobre formação do governo e da sociedade. Mudou muito minha visão de mundo e a minha maneira de pensar, acredito que me tornou mais crítica em relação a sociedade atual e me fez pensar sobre os fatos históricos que mais influenciam na minha vida hoje.
12	A disciplina de história traz um conteúdo de compreensão, nesses 3 (três) anos de Ensino Médio eu sinto que minha maior evolução foi o desenvolvimento de uma análise crítica e também, a partir dessa análise, compreender de melhor forma, fatos históricos.
13	Sim, no que diz respeito ao senso crítico , analisando sempre vários pontos de vista de uma situação, nos tornando melhores cidadãos. Ajudou também a entender fatos que acontecem atualmente, que geralmente tem uma relação histórica.
16	Principalmente as discussões e debates vivenciados ao longo dos três anos, o ensino da história aliado ao incentivo do pensamento crítico é mais importante do que apenas aprender conteúdos, pois a partir desse pensamento crítico somos mais atuantes na vida em sociedade.
17	A História nos ajuda a ver os acontecimentos e fatos dos dia a dia em perspectiva e de maneira crítica.

Para afirmar um processo que teria resultado em uma formação histórica pensada como adequada nessa pesquisa precisaríamos de mais elementos que evidenciassem essa formação. Mas, a forma como alguns alunos dão destaque ao

processo formativo fazem lembrar a maneira como Rüsen explica o que seria essa formação. “A categoria da formação articula as competências com níveis cognitivos e, inversamente, articula as formas e os conteúdos científicos às dimensões de seu uso prático” (RÜSEN, 2007 p.95).

5.2.4 – Tema, forma e funções

Quando dividimos a questão numero um do anexo III em duas questões no anexo IV, a intenção era desmembrar algo que os alunos e alunas falassem como aprendizado para a formação como ser humano que vive em sociedade de possíveis temas do passado que tivessem feito diferença nesse aprendizado. A alteração das perguntas influenciou as respostas de maneira que apareceram mais temas, mas não isolados e objetivamente, e sim relacionados a processos mais amplos de aprendizagem destacados na questão 1.

Em 2016 foi publicada uma entrevista com Rüsen realizada pela pesquisadora Marília Gago. Uma das questões centrais na entrevista está na relação entre as discussões de sua *Historik* (Meta-história) e a didática da História.

A aprendizagem histórica é um processo mental em que as competências necessárias são capturadas para orientar a sua própria vida através da consciência histórica que foi previamente dada pela cultura histórica da sociedade de cada um. Tal situação consiste em quatro diferentes capacidades (habilidades) que estão sistematicamente inter-relacionadas e são interdependentes:

- a capacidade de vivenciar a experiência histórica;
- a capacidade de interpretação de experiência histórica;
- a capacidade de usar a experiência histórica interpretada (conhecimento histórico) para orientar a sua própria vida no quadro de uma ideia corroborada empiricamente no decurso do tempo das vidas humanas – esta orientação inclui um conceito de identidade histórica;
- a capacidade de motivar as nossas próprias atividades de acordo com a ideia do nosso lugar nas mudanças que ocorrem no tempo. (RÜSEN, 2016 p. 161 - 162)

Existem outras muitas maneiras de perceber e apontar empiricamente os processos da aprendizagem histórica⁹⁴, mas esse trecho da entrevista apresenta

⁹⁴ Um dos textos que eu considero mais completos e ao mesmo tempo uma síntese de sua teoria pensada em relação à aprendizagem está no capítulo 3 do livro *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas* (2012). Boa parte dos estudos realizados em 2013 e que fazem parte dessa tese – a apreensão heurística dos enunciados da consciência histórica, por exemplo – foram inspirados em estudos desse e de outros de seus textos, assim como da relação com a experiência como professor.

uma síntese daquilo, que se pode esperar como aprendizagem no âmbito da didática da história.

Assim, a principal intenção da *didática da história* é a educação, ou de forma mais elaborada e ambiciosa: *Bildung*, isto é, ser competente na orientação histórica e na capacidade de partilhar os discursos públicos na cultura histórica (das suas) respectivas sociedades (RÜSEN, 2016 p. 162).

É nesse sentido que apresenta alguns elementos que foram apontados pelos alunos e alunas como temas do passado que evidenciam processos de aprendizagem.

Tabela 30 – Pergunta 2 – Categoria: Tema, forma e funções

Ordem	Pergunta 2- E destacaria algo do passado que você aprendeu e que motiva suas ações na vida?
1	Um documentário que me marcou muito foi Cosmos, aquele velho que fez um sucesso enorme. Nele, Carl Sagan mostrava um conhecimento fantástico que nem nos dias atuais temos na escola e é dada uma grande lição de humildade quanto vemos o quão grande o universo é e quanto somos pequenos (principalmente o calendário cósmico e as hipóteses de porque não vemos vida inteligente no espaço, que é tão grande).
7	1 e 2- Aprender e conhecer a história dos fatos e ocorrimentos do passado contribuem muito tanto para formarmos um pensamento próprio com bases significativas como também em nos auxiliar em atitudes diante da sociedade. O assunto que mais se destacou ao meu ver foi o que diz respeito aos judeus, referente toda a sua história e luta. Conhecer mais sobre o que aconteceu com eles, o quanto sofreram e quanto foram julgados, me faz pensar em como agir no meu dia a dia. Isso se relaciona muito a questões de desigualdades sociais, preconceitos gerados pela política/cultura etc., que após se aprofundar em assuntos como este me faz tentar agir de maneira totalmente diferente com o próximo.
8	A ascensão de governos totalitários chamou maior atenção, pelo fato de que tornou-se possível compreender de que forma a população deixou-se assumir por um grupo de pessoas repressivas e controladoras.
11	Crescimento econômico e ações relacionadas à economia e empreendedorismo, destacando-se as revoluções industriais, crescimentos dos EUA. E também toda a história do Brasil, onde ao analisar os acontecimentos atuais, observamos a consequência das ações do passado.
12	Como conteúdo definido creio que o que mais destaque seria a origem das civilizações, e como e porque os povos foram influenciados, isso explica o estereótipo não só físico, mas também cultural dos povos

	atuais.
14	Com certeza a ditadura de 64 e a segunda guerra, são conteúdos que realmente foram decisivos à minha formação, acredito que talvez por serem mais impactantes em âmbito psicológico e onde eu puder perceber como a minha opinião / posicionamento pode afetar uma sociedade por completo.
17	A revolução industrial(1ª e 2ª) que mostra como o mundo muda rapidamente e de como podemos enriquecer com isso.
20	Nos movimentos que aconteceram na ditadura militar a luta pelos direitos mesmo com adversidades.

Na primeira resposta da tabela é possível observar que temas pensados historicamente nem sempre são temas tratados exclusivamente pela história escolar. O que não significa que o aluno não entenda aquilo como um dado do passado e não estabeleça relações de aprendizagem histórica referentes a esse tema. Nesse caso, é interessante lembrar que desde Bergmann (1990) os elementos históricos presentes nos meios de comunicação de massa já são objeto de preocupação com a aprendizagem. Em tempos de velocidades comunicativas, através da rede mundial de computadores, essa deverá ser uma preocupação específica desse campo de conhecimentos.

É comum entre professores de história o relato do interesse dos alunos por temas da História mais recente, sobretudo do século XX, independente do ano escolar. Isso foi objeto de discussão na ferramenta do anexo III. Nesse caso, os assuntos que normalmente estão previstos para o terceiro ano do Ensino Médio favoreceram a pesquisa em relação a possibilidades de adequações dos temas. Mesmo assim, ainda que em respostas relativamente curtas, é possível perceber nas enunciações elementos discutidos na meta-teoria por Rüsen.

As respostas 7, 8 e 14, de uma certa forma, se aproximam de questões relacionadas ao sofrimento humano. A palavra é utilizada em relação aos temas que envolveram a história dos judeus, e de suas lutas. Assim como guerras e ditaduras criam impacto psicológico, para além da violência física.

O modo categorial de análise, direcionado ao agir, exige um alargamento fundamental, de modo a acomodar a percepção do sofrimento causado pelo agir (e naturalmente também do sofrimento capaz de provocar o agir). Somente quando o sofrimento humano for percebido e pensado como resultado do mesmo movimento temporal, e com o mesmo rigor de princípio costumeiramente aplicado à percepção do agir, somente então, será realista o humanismo que é intrínseco à formação histórica da identidade. Esse

realismo nada suprime da desumanidade existente na humanidade do ser humano. Ao mirar a desumanidade da humanidade, ele concebe uma aspiração a sentido, que atribui ao movimento temporal do mundo humano o caráter de um desenvolvimento e, com isso, de uma relação ao presente, implícita no passado. Esse desenvolvimento pode e deve efetivar-se também no processo da formação histórico-cultural da identidade. (RÜSEN, 2015 p. 272)

É necessário levar em consideração também questões relacionadas à identidade e identificação. A parte empírica da didática da história pode perceber, por exemplo, quantitativamente as relações de identificação relacionadas a temas que envolvem ação e sofrimento. Se para a meta-história é uma discussão em aberto, talvez ela pareça longe de estar resolvida no campo da didática específica, mas as experiências de professores poderá auxiliar nessa discussão talvez até com maior materialidade através das enunciações de alunos e alunas do que contamos hoje no campo da historiografia.

A respeito das respostas 11 e 17, por exemplo, é possível também perceber elementos hegemônicos da cultura presentes nas enunciações. Sobretudo em nossa pesquisa realizada em uma escola técnica que, entre outras funções, visa suprir demandas do mercado de trabalho. Isso poderia nos levar a observar o campo “interesses” nas matrizes do pensamento e da didática da história.

5.2.5 – Categoria Motivação

Uma crítica possível nos elementos analisados nesse momento do estudo seria a de que faltariam elementos da própria história como uma narrativa mais completa ou mesmo uma explicação histórica dotada de elementos que compõem o caráter científico de uma narrativa. Por outro lado, minha preocupação quando trato das enunciações que foram levantadas nas condições já discutidas, está mais em observar empiricamente e de maneira controlada cientificamente o processo de expressão das consciências históricas dos alunos e alunas nesse estudo que ganhou um caráter longitudinal. Ainda sobre questões relativas ao saber histórico poderia recorrer mais uma vez a Rüsen:

Experiência e interpretação, ao invés do saber. Relativamente ao desempenho cognitivo da consciência histórica recorre-se, com

demasiada frequência, ao acervo de saber da disciplina especializada enquanto referência. Para tanto, procede-se a incontáveis reduções e simplificações, sem questionar sua necessidade. O “saber” permanece, assim, como o cerne do que se deve aprender. Temos aqui uma tarefa importante da teoria da história: ela tem de esclarecer à didática da história quanto ao que há de relevante neste saber. Não é uma tarefa assim tão simples quanto possa parecer à primeira vista (e que poderia, com isso, ser facilmente executada). O saber histórico é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano. Experiência e interpretação têm de ser aprendidas enquanto tais. Enquanto operações mentais fundamentais, elas não podem desaparecer ou perder-se na aprendizagem e na reprodução do saber. Outros dois componentes essenciais associam-se ainda ao saber, enquanto síntese de experiência e interpretação: a força de orientação e de motivação do sabido. Trata-se, pois, de quatro operações mentais. Reduzida essa complexidade à unidimensionalidade do mero acervo cognitivo, o foco da didática da história perde algo que lhe é essencial: justamente o aprendizado dessas quatro operações mentais da consciência histórica. (RÜSEN, 2015 p. 251)

É justamente o aspecto motivacional do saber que foi possível perceber em algumas das respostas organizadas na tabela abaixo:

Tabela 31 – Categoria motivação

Ordem	Pergunta 2- E destacaria algo do passado que você aprendeu e que motiva suas ações na vida?
3	Sim, países que investiram em educação e que na atualidade tem baixos índices de desigualdade. Isso me leva a acreditar que educação pública de qualidade é a base para o progresso.
10	Sempre me interessei muito sobre as tortura e violências que ocorreram em várias regiões e sempre busquei saber os motivos. Ao me deparar com motivos banais percebo que a sociedade sempre foi injusta e me motiva a tentar ser uma pessoa mais justa e compreensiva.
13	Sim, histórias como a de Olga Benário me motivam a sempre defender aquilo em que acredito.
15	Todos os erros cometidos no passado me levam a querer acertar nas próximas escolhas.
16	Acredito que o Iluminismo, foi um dos temas que mais gostei em história, e procuro sempre pautar minhas decisões em algumas bases dessa filosofia, como o racionalismo.
18	Esta pergunta captura a essência da disciplina de História (para mim). Já que conhecer a história me permite direcionar a minha vida com um pouco mais de consciência. O que me motiva principalmente é a ideia de “crescer/expandir devagar, porém, forte”. (uma leitura que tive a respeito da).

Já tratei do aspecto da motivação como operação básica da consciência e relacionada ao sentido volitivo. Casos relacionados à identificação com determinados sujeitos da história (caso de Olga Benário), ou mesmo com o racionalismo ligado ao iluminismo podem não conter na enunciação um significado mais amplo dessa motivação. Seria necessário explorar mais profundamente até que ponto a motivação significa ir da interpretação para o endereço da vontade e das ações humanas. Mas uma coisa interessante a ser observada é o aspecto emocional e até estético dessa aprendizagem.

Na transformação do saber histórico apto a orientar em motivações, é certo que o fator emoção desempenha um papel importante. As emoções mediam o pensamento e a vontade. Nessa medida constituem elas um elemento essencial da efetivação da função de orientação do pensamento histórico. Trata-se do 'motivo' do pensar. Seria equivocado excluir do conhecimento as emoções e restringi-las a motivações geradoras de ação. Isso distorceria a constatação de que as emoções desempenham um papel essencial no deslanche e no 'direcionamento' do conhecimento histórico. (RÜSEN, 2015 p. 49)

No caso da aprendizagem sobre Olga Benário e o aspecto motivacional dessa aprendizagem há que levar em consideração que foi realizado um trabalho com o livro "Olga" pelo professor colaborador da pesquisa⁹⁵. As respostas 10 (dez) e 18 (dezoito) da tabela auxiliam na compreensão dos processos de aprendizagem como tenho tentado demonstrar, não efetivam uma linearidade ascendente e constante nem em expansão das consciências e nem mesmo em grau de humanização, porém demonstram que o processo ocorre, e a forma pela qual ele ocorre é um dar-se conta em que os próprios alunos e alunas percebem a mudança pelo qual eles passaram em aulas de História em que o professor num trabalho conjunto com o pesquisador tentou se dirigir as consciências históricas dos alunos de maneira especificamente motivada.

⁹⁵ As referências a esse caráter estético e a outras discussões no âmbito da teoria da consciência histórica podem ser encontrados no subtítulo 3.3.10 – Análise da aula dirigida as consciências de maneira especificamente motivada: relações entre estratégias didáticas e a constituição de categorias de análise do pensamento histórico. Quando o professor realizou discussões a partir desse livro.

5.2.6 – Categoria multiperspectividade

A terceira questão demarca a proposta da diferenciação das análises que eu venho tentando construir desde a pesquisa-ação discutida anteriormente. Trata-se da tentativa de ir além do modelo da aula oficina, mas principalmente do modelo de análise influenciado pela ideia da mudança conceitual. Analisando as respostas das alunas e alunos, com base nos conceitos de cultura histórica e consciência histórica, como conceitos-chave do paradigma narrativo da práxis existencial, para observar o processo de formação histórica a partir das expressões narrativas, como enunciações que são resultados de interpretação da experiência e orientação das motivações do agir existencial, foi possível dividir em 6 categorias que agrupam semelhanças. Mas, a análise individual das narrativas poderia resultar em subdivisões categoriais. Porém, como trata-se de um estudo qualitativo farei comentários a respeito dos elementos que chamam a atenção para além do agrupamento por categorias .

Anteriormente fiz uma referência a multiperspectividade a partir da seguinte citação:

Multiperspectivismo não está entre as virtudes da historiografia acadêmica, embora já tenha sido demonstrado, pela didática da história, que o mesmo é um princípio formal indispensável às apresentações históricas (quando se trata de atualizar a experiência histórica nos processos de aprendizagem) (RÜSEN, 2015 p. 201)

Tomando como ponto central das minhas análises a matriz disciplinar do pensamento histórico e os seus cinco fatores, destacaria que, a partir desse momento, é necessário estar atento também a multidimensionalidade tratada por Rüsen logo após as explicações sobre os fundamentos do pensamento histórico.

Multidimensionalidade. O esquema destaca a dimensão cognitiva do pensamento histórico, mas cuida de não se limitar abstratamente somente a ela, mas de a evidenciar no contexto das demais dimensões, em particular a estética e a política. Sem olhar com vagar para esse contexto não se consegue identificar a peculiaridade do pensamento histórico ou realizar uma análise estrutural dos processos reais nos quais ele se dá. (RÜSEN, 2015 p. 73)

Ao realizar essas pesquisas, com base nos referenciais apresentados, estamos atentos as relações entre o pensamento e vida social, entre pensamento e atribuição de sentido como ponto central da matriz. Por isso é que essas enunciações são

centrais para a possibilidade de observação do processo de aprendizagem histórica resultante do trabalho organizado conjuntamente.

Tabela 32 – Categoria Multiperspectividade

Ordem	Pergunta 3 - No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Depois da leitura do livro, das aulas do professor e das discussões, e, ainda, com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria, agora, a história do regime militar?	Comentário (observar): os elementos citados pelos alunos demonstram ampliações quantitativas e qualitativas em relação à primeira etapa (anexo III). Isso pode ser pensado com relação à Multiperspectividade e à Multidimensionalidade.
1	<p>O período do regime militar no Brasil é um tetraedro. Uma face é verdadeira e de fato ajudou alguns poucos a crescerem muito. No entanto, para a maioria da população, não houveram melhorias significativas, de forma que a propaganda política contava esta mentira. A ditadura também foi uma experiência (nova?) desnecessária: porquê raios a OAB iria apoiar um regime político não democrático?! Por fim, também foi um período onde muitos foram torturados e quando a linha dura saiu do controle.</p> <p>Sinceramente, não entendo porque estudiosos da área de humanas não estudam TEORIA DOS JOGOS! Através dela, é possível provar matematicamente que a democracia, em situações de paz e “normais”, sempre será o melhor sistema político (a forma como a democracia é executada é discutível, mas absurdos como “burros não tem direito de votar” não deveriam aparecer em sala de aula.</p>	<p>Tetraedro OAB Tortura Linha dura Teoria dos jogos Democracia Elementos da Cultura Histórica (coisas faladas em sala)</p>
2	<p>Um fato que contribuiu em todos os 3 anos do aprendizado da disciplina de história foi a leitura dos livros com tema da matéria que aprendemos em tal momento, que fazem com que tenhamos diversos pontos de vista, pois na história, o conteúdo é uma sintetização de fontes históricas, como documentos, monumentos, relatos de pessoas entre outros, podendo até não ter plena certeza do modo como algum fato histórico ocorreu e também podendo questionar a sua existência. Após a leitura do livro, discussões em sala, é perceptível que as opiniões à respeito da ditadura são diversos, pois há diversos pontos de vista. Tomando como base o ponto de vista dos direitos humanos a ditadura militar foi um período em que muitas pessoas sofreram com a falta de liberdade de pensamento político e quem fosse contrário ao pensamento dos militares, eram taxados como terroristas e sofriam árduas torturas, prisões, desaparecimento e até mesmo a morte.</p> <p>Outro aspecto importante da ditadura é a forma com que os militares conseguiam mascarar as coisas que ocorriam.</p> <p>Em relação aos livros que já abordamos neste ano, todos serviram como base para tomarmos como base diversos pontos de vista. Como o Nada de novo no</p>	<p>Multiperspectividade e verdade histórica – construção do conhecimento</p> <p>Pontos de vista Humanismo Ditadura Liberdade de pensamento Terrorista, tortura, prisão, censura</p>

	front, que mostrou a visão dos soldados, quando em sala geralmente vemos apenas a versão da população. A revolução dos bichos também mostrou outra visão.	
9	<p>A disciplina de história apresenta uma carga humanitária muito pesada, peso importante para a formação de cidadãos conscientes e críticos de suas próprias ações no meio e ambiente que está inserido. E todo esse processo, em especial a história política, tratada no terceiro ano do Ensino Médio é fundamental para a compreensão e construção da nossa vida na atualidade em que vivemos.</p> <p>A ditadura civil-militar carrega, pessoalmente ao meu ver, uma grande lição: temos que avaliar os lados e suas ideologias, por mais absurdas que pareçam, para termos o direito a compreensão e ao julgamento. Por exemplo, o regime foi opressor, mas apresentou lucros e quanto aos direitos humanos seu saldo foi negativo mas sua ideia de construção de Estado tinha a proposta de fazer a nação, em sua individualidade, crescer.</p> <p>Pós discussões, ainda acredito em uma ditadura que omite de fatos, opressora e com ideias de extrema direita que o ambiente acadêmico ensina juntamente com frias estatísticas e gráficos que não apresentam nada mais além de números sem expressões humanitárias. Mas o livro expressa outro lado.</p> <p>Os livros devem ser utilizados como uma ferramenta para exprimir lados, histórias e relatos que as instituições acadêmicas omitem por falta de tempo, vontade e interesse. Além de incentivar uma leitura crítica e mais dinâmica ao longo dos estudos.</p>	<p>Questões humanas</p> <p>Lados – aspectos</p> <p>Ainda acredita (o aluno(a)) Ambiente acadêmico talvez se contraponha a outros ambientes, familiares.</p> <p>Livro como ferramenta – outros lados.</p> <p>Questão 4 – o livro como ferramenta</p>

É importante começar dizendo que não considero ter apreendido uma narrativa representativa de um suprássumo da atribuição de sentido resultante de um pensamento com as características mais científicas possíveis. Todas as narrativas apreendidas demonstram que seriam necessárias novas intervenções para ampliação qualitativa e quantitativa do pensamento histórico. Entretanto, não se pode esquecer que, além de serem narrativas de alunos e alunas nos finais do Ensino Médio, as limitações das narrativas também ocorrem em nível científico.

A narrativa apresenta alguns elementos que chamam a atenção. A afirmação de que a ditadura é um tetraedro que apresenta uma face verdadeira que na fala do aluno “ajudou poucos a crescerem muito”, o discente leva em consideração o aspecto econômico, e também nos leva a interrogação sobre as outras faces. O aluno também traz para a narrativa elementos que lhe chamaram a atenção como a OAB, tortura, linha dura, elementos esses que de maneira mais desenvolvida poderiam enriquecer qualitativamente a narrativa, mas que geram uma indagação sobre justiça. Em seguida, remete, assim como no início (tetraedro – teoria dos

jogos), a outros campos do conhecimento que, segundo ele, ajudariam na compreensão sobre democracia, o que evidencia uma forma de atribuição de sentido que é resultante do processo de pensamento do próprio aluno. Assim como coisas que o aluno afirma ouvir em sala de aula e não concorda e que se relacionam às estratégias retóricas da orientação histórica e as disputas dos diferentes discursos políticos da memória coletiva (elementos esses que se repetem em outras categorias).

A narrativa da ordem 2, nessa categoria aparece devido as aulas de história e a utilização dos livros como ampliação dos pontos de vista e relacionado à aprendizagem, que se dá a partir de uma sintetização de fontes históricas. As narrativas da ordem 8 e 9 apresentam também reforços daquilo que chamam de lados ou pontos de vista que se adicionam aos elementos já apontados como relativos à multiperspectividade.

5.2.7 – Categorias: humanismo e direitos humanos

A categoria representa aquilo que seria um dos principais critérios de sentido possíveis e necessários para a relação, que as pessoas estabelecem com a História nos tempos atuais (século XXI). Trata-se do elemento humano como referência principal da história e a manutenção e ampliação de seus direitos de acordo com a manutenção e ampliações daquilo que fora construído na modernidade:

O mesmo vale para as experiências de realização de sentido do passado, sempre que digam respeito ao modo de ser próprio aos seres humanos. É exemplo disso a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa. Ela foi vivida por seus contemporâneos como um *káiros*: realizaria as esperanças dos tempos passados e definiria os critérios para o futuro.⁹⁶ Os pósteros experimentam esse *káiros* como desafio: são provocados a considerar a ideia dos direitos humanos como imperativa, a preservar sua tradição e a trabalhar por sua efetivação. Situam-se assim, historicamente, dentro de um processo de desenvolvimento que abrange passado e futuro. Nesse processo, a validade dos ordenamentos fundados nos direitos humanos é universalizada

⁹⁶ [nota 299 no livro citado]: Kant qualificou o entusiasmo com que os contemporâneos saudaram a Revolução Francesa como “sinal dos tempos”, revelador de uma “tendência do gênero humano como um todo” [Conflito das Faculdades], § 142-144).

interculturalmente, ou pelo menos o deveria ser. Ao mesmo tempo, essas ideias sobre a regulação jurídica da dominação política são aprofundadas no âmbito social e cultural. (RÜSEN, 2015 p. 284)

Nesse sentido, ainda que possamos considerar (tanto pelas narrativas dos alunos, e talvez até na teoria) que é preciso ir além disso, já teríamos um ganho se tivéssemos a garantia efetiva dos direitos humanos como elemento comum na cultura histórica atual. Se o ensino de história puder contribuir para isso já teremos um tijolo a mais na construção desse horizonte.

Tabela 33 – pergunta 3 – Humanismo e Direitos humanos

Ordem	Pergunta 3 - No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Depois da leitura do livro, das aulas do professor e das discussões, e, ainda, com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria, agora, a história do regime militar?	Comentário – Categoria Os elementos citados pelos alunos demonstram ampliações quantitativas e qualitativas em relação a primeira etapa (anexo III)
2	(...) Após a leitura do livro, discussões em sala, é perceptível que as opiniões à respeito da ditadura são diversos, pois há diversos pontos de vista. Tomando como base o ponto de vista dos direitos humanos a ditadura militar foi um período no qual muitas pessoas sofreram com a falta de liberdade de pensamento político e quem fosse contrário ao pensamento dos militares, eram taxados como terroristas e sofriam árduas torturas, prisões, desaparecimento e até mesmo a morte. (...)	Multiperspectividade e verdade histórica – construção do conhecimento Pontos de vista, humanismo ditadura Liberdade de pensamento Terrorista, tortura, prisão, censura
8	1- A ditadura civil-militar, qual foi elaborada não apenas por militares, mas também pela classe burguesa e apoiada pelo clero e órgãos como a OAB. Caracterizou-se como sendo um período de repressão aos cidadão e total esquecimento dos direitos humanos. Onde os governantes compostos por militares tinham total poder para mandar que certas ações como torturas e desaparecimentos fossem executados por seus subordinados. Tendo em vista a implantação de AI's abria a possibilidade de enquadrar qualquer manifestação ou atos contra o governo, como sendo fora da lei. No momento em que a repressão torna-se bem mais forte, os órgãos e classes sociais que apoiavam a ditadura começam a lutar contra a mesma, dessa forma o período militar começa a abrandar, até o ponto em que o próprio regime percebe que eles não são o necessário para o país e iniciam um período de transição do governo para a mão dos civis.	Essa explicação interessa – aspectos – escolhas, direitos humanos ... atualidade no tratamento (civil)-militar ... Aspectos interessantes, e outros não, compreensão até limitada e centrada. Apesar de perceber jogos e mudanças de interesses.

9	<p>A disciplina de história apresenta uma carga humanitária muito pesada, peso importante para a formação de cidadãos conscientes e críticos de suas próprias ações no meio e ambiente que está inserido. E todo esse processo, em especial a história política, tratada no terceiro ano do Ensino Médio é fundamental para a compreensão e construção da nossa vida na atualidade em que vivemos.</p> <p>A ditadura civil-militar carrega, pessoalmente ao meu ver, uma grande lição: temos que avaliar os lados e suas ideologias, por mais absurdas que pareçam, para termos o direito a compreensão e ao julgamento. Por exemplo, o regime foi opressor, mas apresentou lucros e quanto aos direitos humanos seu saldo foi negativo mas sua ideia de construção de Estado tinha a proposta de fazer a nação, em sua individualidade, crescer.</p> <p>Pós discussões, ainda acredito em uma ditadura que omite de fatos, opressora e com ideias de extrema direita que o ambiente acadêmico ensina juntamente com frias estatísticas e gráficos que não apresentam nada mais além de números sem expressões humanitárias. Mas o livro expressa outro lado.</p> <p>Os livros devem ser utilizados como uma ferramenta para exprimir lados, histórias e relatos que as instituições acadêmicas omitem por falta de tempo, vontade e interesse. Além de incentivar uma leitura crítica e mais dinâmica ao longo dos estudos.</p>	<p>Burdening (história pesada, difícil ou sobrecarregada)</p> <p>Questões humanas</p> <p>Lados – aspectos</p> <p>Ainda acredita</p> <p>Ambiente acadêmico talvez se contraponha a outros ambientes, familiares talvez.</p> <p>Livro como ferramenta – outros lados.</p> <p>Questão 4 – o livro como ferramenta</p>
17	<p>Foi um período histórico no qual o Brasil foi governado por militares, mas com o aval das instituições civis.</p> <p>Em que, como em outros regimes totalitários, o governo (estado) exercia um forte poder de controle e repressão. Mas à la brasileira, porque não foram tantos mortos (APESAR DE CADA VIDA SER IMPORTANTE). E, que é gerador de discussões porque não se tem comprovações ou não se sabe o que aconteceu com as pessoas.</p>	<p>Civil-militar</p> <p>Cada vida é importante culturaXescola</p>
18	<p>Que de fato foi uma época muito difícil, trouxe muito sofrimento e medo. Porém também desenvolveu um pouco o país. Mesmo assim, acredito que não foi interessante para o país, independente do fim, uma vez que para esta existir muitos direitos humanos foram desconsiderados.</p>	<p>Cultura X escola</p> <p>Direitos humanos</p>
19	<p>Continuo com o mesmo argumento de que o Regime Militar foi um período difícil, onde a população sofria, era obrigada a obedecer aos cargos superiores e coisas do gênero.</p>	<p>Dimensão do sofrimento humano (leva em consideração)</p>
21	<p>foi como uma injeção para a gripe para um bebê, uma tortura com benefícios, mas esses benefícios não justificam a tortura.</p>	<p>Observação: esse alunos estava reprovado em História e no ano seguinte foi meu aluno repetindo a mesma série. E acabou tendo outro tipo de envolvimento.</p> <p>OBSERVAÇÃO 2: O roteiro desse aluno serve como</p>

		possibilidade de discussão de um outro trabalho.
--	--	--

A narrativa dois deu destaque às diferentes possibilidades dos pontos de vista e, na sequência, toma para si um ponto de vista, que é o dos direitos humanos. A narrativa oito caracteriza o período como de total esquecimento dos direitos humanos. A nove apresenta que a disciplina de história possui uma carga humanitária pesada e que a ditadura se caracteriza por um saldo negativo no que se refere aos direitos humanos. É possível perceber em algumas narrativas um conflitos de sentidos entre aspectos econômicos e humanitários, por exemplo, mas ainda que esse seja um limite das narrativas eles apresentam a ideia de que mesmo que tenha ocorrido avanços em outras áreas não se justifica o desrespeito ao direito e ao valor de cada vida.

5.2.8 – categoria: forma⁹⁷

Nas categorizações da ferramenta do anexo III apareceu de maneira mais frequente um elementos destacado na tabela abaixo:

Tabela 34 – pergunta 3 – forma (trabalho dos professores)

Ordem	Pergunta 3 - No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Depois da leitura do livro, das aulas do professor e das discussões, e, ainda, com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria, agora, a história do regime militar?	Comentário - Categoria
4	Creio que não. Até entrar no Ensino Médio, meu aprendizado na matéria de História foi sempre muito cartesiano, o que me faz admirar ainda mais os três educadores que tive no último triênio: (nomes dos professores). Para mim é difícil retratar esse fato da História Brasileira, pois há uma grande diversidade de	Característico entre os professores citados os trabalho com fontes históricas. Dois deles tinham preocupações específicas com conceitos como Narrativa histórica e Consciência histórica.

⁹⁷ Refere-se ao trabalho dos professores da instituição.

	argumentos pró e contra o regime entre os meus familiares, professores, colegas, etc. No entanto, com base no que aprendi com essas pessoas, explicaria a época como uma fase de repressão, corrupção e desigualdade, mascarada por um “milagre econômico”, uma falsa sensação de paz e segurança, bem como enganoso progresso na infraestrutura.	História difícil “ <i>Burdening History</i> ”, mas quando narra realiza escolhas. Repressão, corrupção, desigualdade, falso milagre econômico
--	---	--

Para demonstrar essa categoria foi preciso juntar com a resposta da questão 2. A citação dos nomes dos professores de história que esses alunos tiveram nesses três anos de formação foi recorrente em outros momentos da pesquisa, tanto em ferramentas de pesquisa quanto na apreensão heurística realizada nas aulas. É interessante levar esse aspecto em consideração porque, apesar das diferentes formas de encaminhamento e mesmo concepções teóricas desses professores, pode-se apontar, que uma característica comum está na utilização de fontes para o ensino, assim como preocupações com o que chamamos de “formação histórica dos alunos” que vão além do mero cumprimento do programa relativo ao acervo do saber histórico.

5.2.9 – Conflitos da cultura histórica

A próxima categoria trabalha com dados relacionados a uma possível e verificável existência de oscilações e diferenças entre aquilo que os alunos ouviam em casa (da família) ou mesmo através da mídia em geral e o que escutam nas escolas a respeito do tema da ditadura.

Existem mesmo expressões semelhantes em pesquisas de cunho quantitativo, por exemplo, quando se analisam dados relacionados à pesquisa “Os jovens e a História na América Latina”.

A análise particular de cada país não destoa sobremaneira da média geral, mas podemos encontrar algumas particularidades, como o apoio mais intenso entre os alunos brasileiros à utilização de vias militares, que obtiveram índice superior às alternativas cultural e histórica; ainda assim, prevaleceram os meios pacíficos com base no diálogo internacional. (CEERI & MOLAR, 2010 p. 165)

O caso brasileiro demonstra menor rejeição frente às opções militaristas, o que não significa apoiá-las, mas, talvez, maior superação das marcas das ditaduras militares que assolaram por décadas a América Latina. (CERRI & MOLAR, 2010 p. 170)

O conhecimento desses dados influenciavam indagações para pesquisas qualitativas posteriores, nesse sentido foi possível perceber que muitas vezes compreensões a respeito desse tema estavam relacionados à uma cultura histórica familiar (alcançando expressões nos meios de comunicação). Mesmo assim, depois dos estudos realizados ao longo do bimestre os alunos e alunas realizavam escolhas a partir de um ponto de vista que lhes permitiam algumas afirmações ou a geração de um sentido histórico a respeito do tema.

Tabela 35 – Conflitos da cultura histórica (narrativa familiar e escolar, mas com a escolha de um ponto de vista)

Ordem	Pergunta 3 - No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Depois da leitura do livro, das aulas do professor e das discussões, e, ainda, com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria, agora, a história do regime militar?
4	Para mim é difícil retratar esse fato da História Brasileira, pois há uma grande diversidade de argumentos pró e contra o regime entre os meus familiares, professores, colegas, etc. No entanto, com base no que aprendi com essas pessoas, explicaria a época como uma fase de repressão, corrupção e desigualdade, mascarada por um “milagre econômico”, uma falsa sensação de paz e segurança, bem como enganoso progresso na infraestrutura.
7	3- A partir dos conhecimentos adquiridos da leitura do livro e das discussões em sala, pode-se entender que a ditadura se divide em duas partes, a boa e a ruim; boa para aqueles que trouxe algum benefício, as vezes econômico, e ruim principalmente a questão das torturas, opressões, indução ao que deveria ser o certo porém não é, ou seja, pela violência gerada. Tendo referência as pessoas que sofreram com a ditadura é óbvio que ela em si não foi boa e para os que não se prejudicaram nem nada ela pode ter sido indiferente como outras forma de governo. Contudo, não tendo vivido este período e por ter percebido que muito sofreram injustamente eu não gostaria de viver um governo deste.
9	(...) Pós discussões, ainda acredito em uma ditadura que omite fatos, opressora e com ideias de extrema direita que o ambiente acadêmico ensina juntamente com frias estatísticas e gráficos que não apresentam nada mais além de números sem expressões humanitárias. Mas o livro expressa outro lado.

	Os livros devem ser utilizados como uma ferramenta para exprimir lados, histórias e relatos que as instituições acadêmicas omitem por falta de tempo, vontade e interesse. Além de incentivar uma leitura crítica e mais dinâmica ao longo dos estudos.
10	<p>O regime militar é um período ainda nebuloso na história brasileira. Foi um período de muitas torturas, onde pessoas eram sequestradas e muitas vezes acabavam mortas quando tinham ideias contrárias às ideias ditadas pelos militares.</p> <p>Muitas pessoas acham que o período foi importante para a o Brasil, pois existiram avanços econômicos e políticos. Porém, na minha visão deixou um prejuízo emocional muito grande que não vale a pena ser vivido novamente.</p>
11	Período de opressões, com população alerta a uma revolta e ameaça comunista, onde a classe média ficou muito confortável. Contudo, os opositores da ditadura sofriam severas torturas que podiam acabar até mesmo com morte.
12	<p>Dominação militar, o jeito com que eram tratadas as pessoas, a divergência ideológica que levava a exílios, torturas, e prisões. A ditadura militar foi um período de evolução econômica, mas que implantou um barramento cultural e ideológico. Pessoas de caráter político que não concordavam com ideais militares eram feitas acreditar que estavam erradas.</p> <p>No resumo, a ditadura teve seu lado bom e ruim, porém não creio que seria um tipo de governo a ser estabelecido novamente.</p>
14	O regime militar acordou a população que desde cedo já tinha uma chamada para fazer a diferença emudecer pessoas frias e individualistas. Considero o momento mais importante para a construção da política brasileira, a crítica e a opinião se tornariam rivais dos militares e alvo de desejo dos militantes dos corações dos que deram as suas vidas para a construção de um país mais justo. Espero que não seja necessária novamente a morte de centenas de pessoas para que a população abra seus olhos e lute por direitos já prescritos.
16	<p>Acredito que o livro foi um facilitador no aprendizado da ditadura pois mostra o sofrimento dos familiares de presos políticos mais claramente, auxiliando no processo de aprofundamento do tema.</p> <p>Entretanto, como respondido previamente, buscaria manter um equilíbrio entre a visão da família e a visão institucional da ditadura, caso eu fosse contar a história do período para alguém.</p>
17	<p>Foi um período histórico no qual o Brasil foi governado por militares, mas com o aval das instituições civis.</p> <p>Em que, como em outros regimes totalitários, o governo (estado) exercia um forte poder de controle e repressão. Mas à la brasileira, porque não foram tantos mortos (APESAR DE CADA VIDA SER IMPORTANTE). E que é gerador de discussões, porque não se têm comprovações ou não se sabe o que aconteceu com as pessoas.</p>

18	Que de fato foi uma época muito difícil, trouxe muito sofrimento e medo. Porém também desenvolveu um pouco o país. Mesmo assim, acredito que não foi interessante para o país, independente do fim, uma vez que para esta existir muitos direitos humanos foram desconsiderados.
20	A ditadura teve grandes influências, para aqueles que tiveram contato direto, ou desaparecimentos, torturas, mas no caso da minha família foi um período como outros, como eles viviam em cidades pequenas quase não havia casos de pessoas que sofriam com a ditadura.

Há uma característica comum relacionada à oposição (que é majoritariamente simples e dualista – lado bom e lado ruim; quem sofreu e quem não sofreu; o que escutava antes e o que aprendi na escola) como apresentam algumas narrativas na tabela. Outro elemento a ser observado é que existe uma maneira (talvez tradicional ou até canônica) de se ensinar determinados conteúdos que podem até estar fixados como conhecimento geral sobre a história na cultura histórica ampla, mas não significa que as pessoas concordem com essa forma de narrativa.

Com isso, quero dizer que a utilização de palavras como (repressão, tortura, morte, perseguição, ou a apresentação de números relacionados às mortes e desaparecimentos) não proporciona o processo de aprendizagem, que uma fonte histórica relacionada a esses elementos mais comuns podem possibilitar. É o caso das enunciações de alunos e alunas que passam a ter contato com a experiência de um outro sujeito, de um passado de condições diferentes em relação ao seu presente, e que, ao estabelecer essa relação através do pensamento que vai além da fonte, acaba por preencher a nova experiência interpretada com sentidos de orientação. Esse aprendizado, geralmente, aparece sob a forma de questões como “eu não gostaria de viver”, ou um não mais, ou até um ainda não (RÜSEN, 2012 p. 99-112).

Mesmo assim, é interessante destacar a existência de algumas ideias bastante sofisticadas, algumas já citadas anteriormente como o caso dos direitos humanos ou do valor das vidas individuais, assim como a utilização de termos atualizados com relação ao contexto atual da historiografia (tal como a utilização dos conceito Civil-militar) para se referir ao período. Ou ainda, levar em consideração a dimensão do sofrimento humano no contexto, não apenas das pessoas que morreram ou foram torturadas, mas também de seus familiares.

Nesse caso a utilização do livro foi um objeto muito interessante e que vale a pena levar em consideração. Isso também se relaciona à categoria da multiperspectividade. Apesar de não haver e nem era essa a intenção, como já disse anteriormente, uma narrativa suprasumo da cientificidade, a soma de elementos enunciados pelos discentes compõem uma complexidade do passado estudado e das possíveis relações temporais que surgem a partir daí. E, por fim, o posicionamento que é resultante de uma escolha (geração de sentido a partir do aprendizado histórico no presente). Como visualização pessoal através das narrativas das disputas entre a estratégia retórica da orientação histórica e o discurso político da memória coletiva.

5.2.10 – Narrativas que precisariam receber novas intervenções

A tabela abaixo diz respeito ao reconhecimento de alguns problemas no que concerne as narrativas, tais apontamentos são compreendidos aqui mais como a detecção de novas carências do que como apenas ideias menos complexas a serem apontadas. Por isso a categoria diz respeito à ideia “narrativas que precisariam receber novas intervenções formativas”.

Tabela 36 – Narrativas que precisariam receber novas intervenções

Ordem	Pergunta 3 - No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Depois da leitura do livro, das aulas do professor e das discussões, e, ainda, com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria, agora, a história do regime militar?	Comentário - Categoria
6	O regime militar foi um governo que procurou “consertar” o Brasil, para tal houve um controle maior econômico e uma melhor administração das indústrias, porém o período é muito conhecido pelo relatos de tortura e mortes ocorridas as pessoas, que se diziam contra a ditadura, os comunistas, no livro e falado sobre a busca de um pai pela filha sumida, e resumindo bem no final descobre	A ideia dos pontos de vista presentes na cultura histórica. O não envolvimento de alguns alunos – como ocorre em aulas ...

	que ela e o marido foram mortos porque tinham pensamentos comunistas.	
15	O período da ditadura militar foi um período em que muitas ações contra os direitos humanos foram cometidas, mas isso acontecia com um determinado grupo de pessoas, os benefícios trazidos pela ditadura em prol de um bem maior foram visíveis e são vistos até hoje. Com uma ditadura é possível fazer coisas que no presidencialismo são impensáveis, mesmo colocando os erros que foram cometidos a ditadura tem mais altos do que baixos se formos pensar de uma forma maior.	Destacar – na própria sala as opiniões divergem. Limitação da compreensão política pode ser uma característica geral. Nesse caso: falta de envolvimento.
21	foi como uma injeção para a gripe para um bebê, uma tortura com benefícios, mas esses benefícios não justificam a tortura.	

Além das narrativas organizadas na tabela seria possível adicionar, principalmente, as narrativas da ordem (11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17). Ou mesmo poderia dizer que todas as narrativas poderiam ser melhor orientadas em um trabalho mais longo sobre o tema, ou mesmo ampliando as noções para o período da Guerra Fria. Mas, as narrativas citadas destacam elementos como “Militares tentaram consertar questões ideológicas”, “Os militares desenvolveram economicamente” que são elementos passíveis de questionamento com o conhecimento histórico, ou ainda, o reforço de um pensamento dualista já citado anteriormente.

É interessante observar que alguns elementos citados nas aulas, em relação à corrupção no período da ditadura como algo inexistente, o que seria uma afirmação fraca relativa a uma “consciência originária” demarcada por falta de conhecimento, por exemplo, não se sustentaram após as intervenções do professor. Ele deu atenção, tanto à censura, quanto aos casos de corrupção do período (à esse tipo de procedimento que eu me refiro como se dirigir as consciências históricas de maneira especificamente motivada no intuito de resolver algo detectado pelo professor como uma carência).

5.2.11 – Categorias: multiperspectividade, experiência formativa, ferramenta facilitadora, experiência estética e compreensão empática

A questão número quatro, como apontei anteriormente, foi uma questão indicada pelo professor colaborador da pesquisa. Ao longo da trajetória o professor chegou a ressaltar, que já tinha repensado se daria prosseguimento a essa prática devido a necessidade de cobrança de leitura e algumas reclamações por parte de alunos. No entanto, a experiência com a pesquisa lhe despertou novos interesses inclusive passou a observar novos elementos dessa práxis. Nesse sentido, é que desenvolvemos a pergunta.

Cabe aqui a mesma ressalva sobre a aplicação da ferramenta de pesquisa nos momentos finais do ano letivo. As respostas não foram produzidas com um aprofundamento do relato experiencial como eu esperava a princípio enquanto pesquisador. Mesmo assim há elementos que permitem algumas reflexões para as categorias organizadas na tabela a seguir:

Tabela 37 – Categorias possíveis a partir do trabalho com a literatura como fonte: multiperspectividade, experiência formativa, ferramenta facilitadora, experiência estética, e compreensão empática)

Ordem	Pergunta 4 - Durante o ano o professor trabalhou com livros de literatura na relação ensino e aprendizagem histórica. Faça um relato sobre a sua experiência com os livros nas aulas de História.	Comentário – Categoria
1	Minha experiência com os livros não foram boas: os primeiros livros eu lia; depois que o TCC começou ficou muito difícil distribuir as tarefas e comecei a buscar áudio-livros e escutá-los em velocidade 1.5x. Porém, comecei na metade do ano um estágio que dificultou ainda mais a leitura e os áudio-livros pareciam a única alternativa. Porém, o último livro, K, é muito recente e não tem versão em áudio. Sabendo disso, seria necessária uma organização maior para a leitura, mas foi fantástico: TCC + IFPR + Estágio + Semana de Jogos + Vestibular, tornaram isso impossível. Dou risada dessa minha desgraça para não chorar. hf ss gl vlv flw	Relato pessoal
2	Um fato que contribuiu em todos os 3 anos do aprendizado da disciplina de história foi a leitura	Multiperspectividade

	<p>dos livros com tema da matéria que aprendemos em cada momento, que fazem com que tenhamos diversos pontos de vista, pois na história, o conteúdo é uma sintetização de fontes históricas, como documentos, monumentos, relatos de pessoas entre outros, podendo até não ter plena certeza do modo como algum fato histórico ocorreu e também podendo questionar a sua existência. Após a leitura do livro, discussões em sala, é perceptível que as opiniões à respeito da ditadura são diversos, pois há diversos pontos de vista. Tomando como base o ponto de vista dos direitos humanos (...) Em relação aos livros que já abordamos neste ano, todos serviram como base para tomarmos como base diversos pontos de vista. Como o Nada de novo no front, que mostrou a visão dos soldados, quando em sala geralmente vemos apenas a versão da população. A revolução dos bichos também mostrou outra visão.</p>	
3	Os livros nas aulas de história foram um bom apoio para o conteúdo ministrado, meio que fazendo um paralelo com as aulas. Para mim é importante, pois faz a história algo menos abstrato.	Ferramenta facilitadora
4	A experiência do trabalho realizado com a turma foi seletivo. Atingiu um patamar elevado em comparação a outras iniciativas semelhantes que partiram de outros professores. Isso se deve pelo fato de que exercemos atividades sem uma “imposição”. Em outras palavras, me sinto seguro em afirmar que as leituras fluíram por não terem sido tratadas como simples obrigação.	Experiência formativa
5	O uso dos livros como apoio e extensão dos conteúdos estudados em sala de aula por parte de alguns professores de História do IFPR é importante meio de consolidar aquilo que aprende-se geralmente de maneira teórica. Trazer histórias e relatos mais próximos da nossa realidade aproximam então, muito mais as aulas com os temas estudados, enriquecendo a qualidade das aulas, e mais importante que isso, despertando um interesse muito mais por parte dos alunos pela História.	Experiência formativa E empática
6	Acredito que os livros nas aulas de história foram muito bem escolhidos, pois ajudavam e facilitavam a compreensão da matéria de uma forma diferente daquela que eu estava acostumado.	Ferramenta facilitadora
7	Realmente, nestes três anos de aula de história trabalhamos com livros de literatura, e para mim foi uma experiência maravilhosa. Obtive mais	Experiência estética e formativa

	<p>conhecimento tento estudado dessa forma do que comparado com os modelos de aula que já tive anteriormente. Acho que os livros literários ajudam muito em como compreender determinado assunto. As vezes os livros nos tocam mais, nos fazem viver os acontecimentos, assim melhorando e auxiliando a forma de conhecer os assuntos.</p> <p>Obrigada.</p>	
8	Os livros mostram os outros pontos da história as quais muitas vezes não conseguem ser abrangidos em sala de aula, dessa forma os livros contribuem de uma maneira enriquecedora para o nosso conhecimento.	Experiência estética e formativa
9	<p>(...) Pós discussões, ainda acredito em uma ditadura que omite fatos, opressora e com ideias de extrema direita que o ambiente acadêmico ensina juntamente com frias estatísticas e gráficos que não apresentam nada mais além de números sem expressões humanitárias. Mas o livro expressa outro lado.</p> <p>Os livros devem ser utilizados como uma ferramenta para exprimir lados, histórias e relatos que as instituições acadêmicas omitem por falta de tempo, vontade e interesse. Além de incentivar uma leitura crítica e mais dinâmica ao longo dos estudos.</p>	Experiência formativa e multiperspectividade
10	Acho o contato com os livros históricos muito importantes, já que tive uma noção maior das visões de pessoas que viveram nos períodos relatados nos livros. Pude entender melhor como que era a vida e as dificuldades de pessoas que enfrentaram os governos em várias épocas e para mim foi muito produtivo.	Multiperspectividade e Compreensão
11	Gostei bastante dos livros, todos além de uma história envolvente, me trouxeram conhecimento e me trouxeram uma leitura agradável. Ótimo jeito de fazer os alunos estudarem algum conteúdo.	Ferramenta facilitadora
12	Eu acho que os livros trazem um conteúdo e uma opinião diferente do que nos é passado, servindo como item adicional ao conteúdo e que leva a uma reflexão maior sobre o conteúdo. Traz diferentes visões e proporciona maior reflexão.	Multiperspectividade e aspecto formativo
13	Essa experiência com obras literárias foram importantes justamente para podermos nos aproximar mais das histórias como no caso de “Olga” e “K”, podendo entender melhor como viveram essas pessoas.	Experiência empática
14	Os livros, se não me engano, foram sobre a	Multiperspectividade

	opinião no ponto de vista das vítimas. Por exemplo, nada de novo no front apresenta o que se passa na guerra, ou seja, um jovem iludido a lutar pelas ideias dos representantes do seu país que vivência a dor e tortura psicológica de uma guerra, No K. Já mostra em âmbito nacional a mesma coisa. Ou seja, os mais afetados em diferentes contextos.	
15	A leitura de livros nos traz a visão diferente da apresentada pelo professor e pode acabar complementando o conteúdo ministrado. Com esse conhecimento de fora podemos criar uma visão mais ampla de um período.	Multiperspectividade
16	Na minha visão, os livros me auxiliaram a compreender de forma mais clara o conteúdo trabalhado em sala, principalmente por traçarem um paralelo entre o conteúdo em si e experiências vividas por pessoas que atuavam durante aquele contexto histórico.	Ferramenta facilitadora; Experiência empática;
17	Acho que os livros são bons para ajudar a ver além da frieza dos números e do ensino positivista. E também nos transportam até o tempo histórico a partir de uma visão, de alguém de época.	Ferramenta facilitadora; Experiência empática e estética;
18	Até a 8ª série, eu não aproveitava muito as obras indicadas pelos professores. Porém aqui no IF, elas e trouxeram pontos de vista e relatos que são de rica importância quando se fala de História.	Experiência formativa e multiperspectividade
19	Bom achei muito importante as leituras do livro, durante todo o ano letivo, para conhecimento e conteúdo, gostei em particular de lê OLGA, é um livro muito bom que acrescenta para o conhecimento de história.	Experiência formativa e empática
20	Os livros ajudaram a dar um ilustramento dos conteúdos que aprendemos no caso dos últimos livros mostrava um ponto de vista específico, assim fugindo do padrão de números e estatísticas, deixa a história mais próxima de nós.	Multiperspectividade e estética
21	Não li nenhum deles.	Sem envolvimento

Pode-se destacar, inicialmente, a partir da primeira e da última narrativas que, por mais trabalho, que se tenha empenhado no projeto, não significa que não tenham ocorrido problemas no encaminhamento, ou que o processo da pesquisa e das aulas tenha facilitado a aprendizagem. A primeira narrativa nos ajuda a apontar elementos que envolvem a organização dos trabalhos na escola, assim como prazos

e formas de avaliação. Assim como, o último depoimento, demonstra que não houve envolvimento por parte do estudante.

Não pretendo abordar separadamente essas categorias e comentários, apenas elaborar algumas das considerações, que a experiência com livros literários e estudos a respeito da literatura na educação permitiram apontar ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa. Primeiramente, algumas aproximações entre a proposta da *Bildung* na história e na literatura.

Um dos autores que permitem realizar essas aproximações é Tzvetan Todorov. De acordo com o autor:

Mais densa e eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, e por isso, nos enriquece infinitamente. (...) ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2012 p.23 – 24)

Esse trecho do prólogo do livro “A Literatura em Perigo”, anuncia de maneira geral, uma ideia que permeia e se aprofunda em toda a obra: a literatura proporciona uma relação de intersubjetividades, que possibilitam um caráter formativo. Isso significa que a relação das subjetividades dos leitores com outras subjetividades compostas na literatura amplia a capacidade de compreensão e resulta em um processo formativo. Há, portanto, na concepção de Todorov, ideias de universalidade a respeito da formação humana. Como em círculos concêntricos entramos em contato com os “outros” (que também são um “eu”). Da vida familiar ao contato com a literatura essa capacidade formativa possível pode ser pensada em relação ao conceito alemão *Bildung*.

Na teoria e filosofia da História *Bildung* é discutida como formação que possibilita a interpretação do mundo e de si próprio, a orientação do agir articulado ao autoconhecimento, relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade; essas são as características de uma formação histórica possível a partir de uma relação adequada com os conhecimentos históricos na vida. Esse conceito formação se opõe a unilateralidade, significa aprender sobre contextos abrangentes e refletir sobre eles.

Todorov sintetiza a ideia da literatura como enunciações, que remetem a consciências e proporcionam a ideia de intersubjetividade. Todorov leva em

consideração autores e leitores em diferentes espaços e culturas, por isso, indica na literatura essa fonte infinita de comunicação. Um dos apontamentos mais interessantes é que todas as produções por mais importantes que sejam demandam reflexão, e essa demanda só é possível, seja por quem escreve ou por quem lê, na própria existência humana (TODOROV, 2012 p. 90).

Essas aproximações chamam a atenção não apenas pelo aspecto formativo que em várias enunciações foram destacadas pelos alunos e alunas, assim como pelo referencial da consciência utilizado por Todorov. Seja na leitura de uma obra literária ou em uma enunciação sobre ela os seres humanos efetivam processos de consciência. No nosso caso específico de interesse essa ideia dialoga com o conceito de consciência histórica.

A respeito de conceitos utilizados pelos alunos e alunas merece destaque a questão da compreensão. O que pode ser discutido de duas maneiras: a primeira se relaciona ao livro como uma ferramenta facilitadora do processo de compreensão (apoio, compreensão da matéria, consolidar, despertar interesse, ajuda e facilitação). Já em uma segunda possibilidade poderia remeter a compreensão empática (*Verstehen*).

Apesar de ser um conceito utilizado por Colingwood e apropriado pela *History Education*, a proposta da compreensão empática vem de discussões anteriores. Uma dessas discussões (não como inventor, mas como filósofo que se dedicou ao tema) foi Wilhelm Dilthey.

A “compreensão” é um processo contínuo e aproximativo, não tem um início e um fim bem definidos, mas, se ela é relativa, não é apenas uma superposição de perspectivas e percepções, pois revela um refinamento progressivo em direção a uma validade geral. Ela tem uma estrutura espiral, concentrando-se e ampliando-se progressivamente em um esforço de síntese. A compreensão da vida é um processo de aproximação constante, assintótico, entre o intérprete e a manifestação de vida do outro, que não atingirá jamais uma coincidência total. (REIS, In.: MALERBA, 2013 p. 112)

Dilthey preocupado com a diferenciação entre as Ciências Naturais e as Ciências do espírito dedicou textos a “análise dum ponto de vista epistemológico, a fim de determinar a importância da compreensão dos outros para o conhecimento histórico” (DILTHEY, In.: GARDINER, 1959 p. 259). Minha intenção não é fazer uma defesa do método compreensivo de Dilthey, mas apenas relacionar enunciações dos próprios discentes para a relação proporcionada a partir da literatura ambientada em

momentos estudados por eles /elas na disciplina de história com o processo de amadurecimento e formação da própria ciência e, com ela, da didática da história.

Tanto na ciência da história, de maneira ampla, quanto nas inter-relações entre as narrativas dos professores, as fontes discutidas e as interlocuções com os discentes é preciso, que se estabeleçam padrões de validade que não ocorrem apenas pela validade científica de livros e autores. É preciso que faça sentido, e isso ocorre intersubjetivamente:

Concordar quer dizer que eu posso me apropriar de uma história com o fito de orientar culturalmente a minha vida prática; que eu posso, assim, torná-la 'minha'. Tal concordância se dá de modo diverso e em graus diferentes. As histórias, regra geral, não são apropriadas em sua totalidade e sem quaisquer restrições, mas sim de forma própria, discursiva, ajustadas por assim dizer ao horizonte de interpretação dos receptores. Intersubjetividade possui, em última instância, uma dimensão humana. Quando as histórias são capazes de suscitar concordância, com base em seu conteúdo significativo? Isso ocorre sempre que a narrativa histórica oferece uma orientação prática e uma representação de pertencimento (identidade) partilhadas pelos receptores. (RÜSEN, 2015 p. 68 – 69).

As categorias anteriores já apresentaram ideias relacionadas, por exemplo, aos conflitos entre a cultura histórica aprendida no ambiente familiar e as narrativas apresentadas nas escolas. Nesse sentido, os livros literários em alguns momentos auxiliaram na compreensão não apenas como reforço da narrativa do professor, mas pela ampliação das perspectivas (ou pontos de vista), assim como na construção ou (re)construção da ambiência (*Stimmung*) relacionados aos passados em questão. Dessa maneira proporcionou, também, uma dimensão de uma experiência estética com os passados em um processo anterior ou concomitante ao da dimensão formativa.

5.4.12 – Algumas considerações a respeito das respostas a ferramenta do anexo IV

Foi possível constatar com essa segunda intervenção que, os alunos e alunas quando falam sobre sua aprendizagem em história, falam mais sobre aprendizagem relacionada à vida do que aos próprios conteúdos como acervo do saber. Essa ideia foi percebida nas categorias que tratam de um destaque a aprendizagem com “a

história em si”. Outro fator, que se soma a esse, foi o destaque dados pelos discentes à função crítica da história e suas relações com a vida.

Destaca-se, nas enunciações, a atribuição de sentido aos passados ditatoriais da história do Brasil a partir da noção do sofrimento humano. As referências às torturas realizadas no período Vargas e na ditadura civil-militar brasileira reforçaram essa impressão, e como discuti na seção anterior a literatura possui fundamental importância nesse processo, pois além de ser apontada pelos discentes como um elemento quase instrumental que facilita o processo de aprendizagem, eles demonstraram (principalmente nas enunciações orais durante a discussão do livro) um processo de expansão qualitativo e quantitativo do pensamento histórico.

É nesse sentido que busquei destacar o processo da práxis na didática da história como social, prático e histórico. Ou seja, o aprendizado se desenvolve de acordo com os interesses e carências, se efetiva à medida que os alunos e professores são confrontados com novas informações, fontes históricas, elementos de experiência humana, que transforma o coletivo de uma forma dialógica e gera uma elevação das formas de atribuição de sentido ao passado. Nesse sentido, destaca-se também a atuação dos professores no processo de elaboração e encaminhamento de uma “aula dirigida as consciências de maneira especificamente motivada” como defendi a partir de Rüsen (2012).

Essas formas de atribuir sentido apareceram nas falas e na escrita e, oferecem um amplo material de análise para as discussões da didática da história. Narrativas orais, que partem do livro literário, das fontes, de conhecimentos adquiridos dentro e fora das escolas, foram possíveis de ser detectadas e analisadas.

Um exemplo marcante dessa etapa da pesquisa ocorreu quando uma aluna falou em aflições (aflição) ao se colocar no lugar de uma terapeuta que ouvia o depoimento de uma mulher torturada. Em sua narrativa apareceram vários sujeitos individuais ou coletivos do passado (pai, filha, organização comunista, Fleury, a população – os vizinhos), do presente (eu acho – é horrível – você vê – eu me coloco, como eu agiria), para dizer que a experiência da ditadura era pior do que ela havia anteriormente imaginado. Foi essa mesma aluna que discutiu com um colega sobre a ideia da banalização do mal.

No nível dos princípios fundamentais de geração de sentido histórico, ao interpretar eventos, a ausência de sentido precisa se tornar, ela mesma, um elemento constitutivo do sentido:

- ao invés de subjugar os eventos às categorias dotadas de sentido, os eventos deveriam ser situados em padrões interpretativos que problematizem as categorias tradicionais de sentido histórico;
- ao invés de normalizar a história como dissolvente dos elementos destrutivos, deve-se manter a memória da 'normalidade da exceção'. Devem ser lembrados o horror embaixo da fina capa da vida cotidiana, a banalidade do mal etc.;
- ao invés de moralizar, a interpretação histórica precisa indicar os limites da moralidade, ou melhor, sua fragilidade interna;
- ao invés de estetizar, a interpretação histórica deveria enfatizar a brutal feiura da desumanização;
- ao invés de suavizar experiências traumáticas pela teleologia, a história deve apresentar o fluxo do tempo como sendo obstruído na relação temporal entre o passado dos eventos traumáticos e a presença de sua comemoração. Descontinuidade, rompimento de conexões e destruição tornaram-se características de sentido na idéia geradora de sentido do curso do tempo. (RÜSEN, 2009 p. 199 – 200)

Penso, que essas atribuições de sentido, discutidas por Rüsen (2009) no plano da meta-história puderam ser percebidos nessa pesquisa no plano da aprendizagem histórica olhada na perspectiva da práxis. As próprias divergências entre discentes que foram percebidas nas enunciações orais puderam ser percebidas, em alguma medida na segunda parte do estudo, assim como ocorrem no plano mais amplo da vida em sociedade no plano da cultura histórica.

Apesar da realização de uma aula que tinha ideias e sentidos históricos a comunicar, não significa que todos os alunos e alunas saíram das aulas pensando da maneira como os professores esperavam, não; ao contrário disso, em mais de uma ocasião percebíamos que era necessário mais tempo, mais trabalho para dar conta de algumas questões, que para nós professores e pesquisadores, significava a demanda e carência por formas mais amplas de compreensão histórica. Os sentidos atribuídos, as escolhas dos materiais, a interpretação realizada nas aulas, comunicam sentidos e significados, assim como demonstram um tipo de racionalidade, a científica.

Poderia dizer, ao menos provisoriamente, que o fato de alguns alunos e alunas demonstrarem em suas enunciações elementos relacionados à ideia dos direitos humanos (que foi citada pelo professor de acordo com a ideia rüseniana – como um mínimo divisor comum entre as diferentes posições políticas ou culturais, por

exemplo), já conforma uma aprendizagem muito interessante para a vida em sociedade.

É necessário dizer que, tanto no âmbito da pesquisa, quanto no âmbito da aprendizagem histórica na práxis, as condições materiais objetivas e as estruturas em que a vida acontece também precisam ser alteradas para que as consciências se alterem no processo de alteração da vida material. Não podemos esquecer que o processo de aprendizagem humana se dá em condições materiais concretas. E, em tempos de valorização radical da técnica em detrimento da educação, em tempos de capitalização da educação em detrimento do direito subjetivo e social da formação humana, em tempos de congelamento dos investimentos no setor primário (como educação e saúde), em tempos de diminuição das humanidades das escolas, talvez seja justamente esse o momento de uma busca mais efetiva dos direitos materiais concretos e, também, subjetivos da educação humana.

Considerações finais

Um dos motivos que me levaram a realização dessa pesquisa foi constatar que muitos professores e professoras desenvolviam trabalhos semelhantes àquilo que eu pensava que seria ideal. Um trabalho com vistas à formação histórica de sentido na perspectiva da práxis, mas até aquele momento, eu não conhecia uma teoria específica da História, que subsidiasse esse tipo de trabalho. Estaria aí um campo de investigação que poderia ser enfrentado.

Mais de uma vez citei o trabalho “PERSPECTIVAS DO USO DIDÁTICO DE FONTES HISTÓRICAS NA WEB”, apresentado pela professora Neide Teresinha Nóbrega Lorenzi no 5º Seminário de Educação Histórica em 2013, na Universidade Federal do Paraná. Porém, mesmo esse trabalho não havia sido sistematizado em termos teóricos mais amplos, assim como a professora apresentou o trabalho, mas não entregou o artigo para a publicação completa do trabalho.

A experiência relatada sobre os encaminhamentos da professora Lorenzi, assim como o relato do professor Armando⁹⁸ possuem um significado muito grande para as relações do ensinar e aprender história. As formas de pensar tal relação vão ao encontro do que está proposto na teoria e filosofia da história como função didática da História, no entanto, não haviam sido encontradas, ainda, muitas produções que dialoguem na perspectiva da práxis.

O tipo de relação do ensinar e aprender história na perspectiva da práxis, a meu ver, amplia os horizontes utópicos que a consciência humana pode alcançar. E, só podemos falar em uma ampliação do horizonte quando nos movemos em sua direção. O relato que os professores citados oferecem sobre como pensavam a relação do ensinar e aprender história motivaram-me para produção desse estudo e com certeza, influenciaram a maneira como elaboro as minhas aulas. A exemplo dessa motivação espero contribuir para a movimentação dos professores e pesquisadores, por adesão ou contraponto, em direção ao horizonte utópico como realidade histórica ainda não alcançada.

⁹⁸ Na página 174 de minha dissertação de mestrado relato um trabalho realizado por um dos professores entrevistados que trabalhava conteúdos da história motivado pelo que havia detectado como carências de orientação manifestadas pelos seus alunos na relação com o contexto social em que estavam inseridos.

Convencido de que esse tipo de aula dirigida às carências de orientação das consciências históricas e da cultura histórica de nosso tempo, já ocorriam por meio do trabalho e do engajamento de muitos professores e professoras, resolvi realizar um esforço de sistematização das possibilidades teóricas dessa proposta. Como somos seres de pensamento e de ação, a ideia de pesquisa começou a com a minha própria práxis a partir de uma pesquisa-ação, ao mesmo tempo que investigava nas documentações oficiais as possibilidades para a disciplina de História na educação formal no Brasil.

Quando digo seres de pensamento e de ação, me refiro ao princípio fundamental da práxis que permeia o trabalho e que foi definido no primeiro capítulo:

No conceito *práxis* a realidade humano-social se desvenda como oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. *A práxis é a esfera do ser humano.* (...) *A práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser onto-criativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976 p. 222)

Como disse anteriormente, o conceito práxis é compreendido, tanto de maneira laborativa, quanto existencial, é, portanto, social, prática e histórica. Assim como para Vázquez a práxis é uma atividade consciente destinada a um fim, que transforma uma matéria, realidade, situação ou até mesmo, um comportamento.

Essa essência humana – social, prática e histórica – não se esgota por isso em nenhuma das formas concretas da existência social e individual do homem. Enquanto a práxis é um elemento determinante dela – em particular o trabalho humano – essa dimensão essencial do homem como ser produtor, prático, criador, jamais desaparece ou é totalmente negada já que se trata do homem como ser histórico e social. (VÁZQUEZ, 2011 p. 412)

A partir dessa compreensão foi realizado o diálogo da filosofia a respeito da práxis com a filosofia da História de Jörn Rüsen, a respeito do paradigma existencial da práxis humana (RÜSEN, 2001). Basicamente, o diálogo parte da compreensão de que, para existir consciência é necessário assegurar materialmente a vida. A vida é mais do que um mero fator biológico, portanto ela é social, política, cultural, econômica. Todos esses aspectos da sociedade são, antes de qualquer coisa, históricos. Como a consciência passa por um processo de formação que é social e

histórica, a história possui um peso na vida do presente. Para viver é preciso interpretar os acontecimentos para que seja possível se orientar, agir e sofrer. Essas compreensões foram estabelecidas no primeiro capítulo.

O capítulo 2 tratou das documentações que regulamentam a educação e o ensino de História no Brasil. Os documentos analiados foram: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), PCN+ (2002), Orientações curriculares para o Ensino Médio (2006), Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2013). A análise desses documentos apontou, que estava assegurada a garantia da História como componente curricular no Ensino Médio no Brasil, mas já existiam possibilidades para a organização do currículo por área de conhecimento.

Outro elemento importante a ser considerado é que, no caso da disciplina de História, não há uma lista de conteúdos que precisem ser trabalhados obrigatoriamente, salvo os casos das indicações das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que instituem a obrigatoriedade de que sejam trabalhados conteúdos da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Além disso, a autonomia sobre a forma do trabalho com a História nas escolas estava assegurada, podendo a escola optar por trabalhos temáticos (relacionados a possibilidades interdisciplinares) ou componentes curriculares tradicionais.

O elemento que poderia alterar essas possibilidades de organização estava previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), porém, no segundo semestre de 2016, o ocupante do cargo do Ministério da Educação que foi nomeado pelo ocupante do cargo da Presidência da República, resolveu alterar a LDB através de uma medida provisória (MP 746/2016⁹⁹). A alteração da educação brasileira, nesse caso específico do Ensino Médio, gerou muitas críticas, tanto do campo acadêmico como dos movimentos sociais. Além de uma onda de ocupação de escolas que atingiu todo o Brasil. A possibilidade desse tipo de alteração comprova a fragilidade da existência das disciplinas nas escolas.

A Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, mesmo depois de toda a produção científica a respeito da educação produzida nas Universidades Públicas com financiamento público, é justificada por um administrador de empresas e político

⁹⁹ Para conhecer os meus posicionamentos, assim como o do LAPEDUH – UFPR a respeito da MP 746 ver o texto intitulado “Carta aos jovens”, publicado no livro #Ocupapr 2016: memórias de jovens estudantes/ organizadores Maria Auxiliadora Schmidt, Thiago Divardim, Adriane Sobanski. - Curitiba: W & A Editores, 2016. Após a entrega dessa tese para a banca, a MP 746/2016 foi transformada em lei 13.415 de fevereiro de 2017.

de carreira, ao ocupar o cargo de ministro da educação que apresentou a seguinte intenção:

A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos **quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser**, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (item 24 da carta EM nº00084/2016/MEC) grifo nosso

E é justamente com um conceito que passou a aparecer no trabalho escolar, quase como se existisse naturalmente, que as ciências específicas perdem seus espaços para competências gerais que são defendidas por agentes do mercado. A decorrência lógica dessa necessidade de adaptação dos jovens as necessidades do mercado é a pedagogia das competências gerais e a consequente fragilização do conhecimento científico.

Depois de demonstrar as possibilidades de existência formal da História como disciplina escolar, minha proposta foi apresentar a História no Ensino Médio como um campo de pesquisa já existente dentro das discussões da Educação Histórica, a partir das pesquisas realizadas no LAPEDUH – UFPR. Apesar de um quadro de pesquisas já realizadas, não havia nenhuma pesquisa semelhante a proposta dessa tese. Os objetivos elencados possuíam originalidade e potencialidade de contribuição para as discussões da área. Foi possível, assim, dar encaminhamento a pesquisa empírica na sala de aula.

O terceiro capítulo, portanto, teve como proposta resolver demandas teóricas e pragmáticas. Teóricas, por exemplo, das discussões do autor que referenciou essa tese em relação a teoria da história. Em livro lançado no Brasil em 2012, Rüsen apresentava a compreensão de que aprender história é adquirir a capacidade de formar sentido historicamente. Para melhorar essas relações de ensino e aprendizagem, era necessário avançar nos aspectos teóricos, empíricos, normativos e pragmáticos. Com relação a parte empírica afirmou Rüsen:

(...) empiricamente – neste caso, trata-se da consciência histórica e da cultura histórica como assuntos da vida cultural. Houve também aqui acontecimentos relevantes nos últimos anos, principalmente as pesquisas grandiosas de Bodo von Borries sobre a consciência histórica de alunas e alunos de diversos anos escolares(...). Lamentavelmente, ainda se pesquisou relativamente pouco no local onde o aprendizado ocorre de maneira real e paradigmática para a didática da História, ou seja, na escola. (...) Na empiria, portanto, continua a haver uma grande necessidade por pesquisa. O que vale principalmente os processos psíquicos em que a consciência histórica se forma e manifesta. (...) Sabemos muito pouco sobre os conjuntos de ações do ensino e do aprendizado em que a competência narrativa é transmitida e adquirida. A didática da história raramente deu o passo imediatamente necessário em direção à metodologia do ensino. (...) (RÜSEN, 2012 p. 135 – 136) grifo nosso

Foi com a intenção de contribuir com esse debate, percebido nas discussões da teoria da aprendizagem histórica, assim como nas demandas como professor da escola básica, que resolvi realizar estudos que observassem com o olhar da pesquisa os processos da formação histórica que ocorriam nas salas de aula.

O capítulo 3, apresentou duas pesquisas, uma pesquisa-ação, e outra colaborativa. Na primeira, foi possível perceber a potencialidade de um processo de educação histórica que ocorreu a partir das demandas da práxis. A ideia era partir da apreensão heurística dos enunciados das consciências históricas, o que quer dizer objetivamente, partir das carências de orientação dos alunos. Interpretar essas carências, relacioná-las com as características da cultura histórica, e então, elaborar estratégias metodológicas que, ao passar pelos aspectos do método da ciência da História, pudesse proporcionar um processo de formação histórica que resultasse na mudança, na ampliação qualitativa do pensamento histórico, ou seja, que retornasse para a vida prática. Com as categorias “mudança”, “expansão da intersubjetividade” e “motivação da práxis”, foi possível perceber a potencialidade dessa proposta.

Essa etapa foi realizada com a metodologia da pesquisa-ação. Constatamos a necessidade de ampliar essa pesquisa e testar a potencialidade com outros indivíduos que não tivessem a mesma relação com a teoria da consciência histórica. A segunda pesquisa realizada no capítulo 3 apresentou os resultados dessa expansão da pesquisa-ação para a colaboração, pois possibilitou ir da práxis individual para a práxis coletiva. É possível apontar de que maneira considero que essa etapa da pesquisa se desenvolveu de acordo com a perspectiva da práxis que procurei defender nessa tese:

Entre as formas de atividade prática que se exercem sobre uma dada matéria é preciso incluir também a atividade científica experimental que satisfaz, primordialmente, as necessidades de investigação teórica e, em particular, as da comprovação de hipóteses. (...) Dessa maneira, a experimentação não é privativa da ciência; cabe falar também de uma atividade experimental em outros campos: artístico, educativo, econômico ou social. Nesses casos, diferentemente da atividade experimental científica, o experimento não está a serviço direto e imediato de uma teoria, mas, sim, de uma forma específica de práxis; o experimento artístico ou educativo tem por fim o impulso da atividade prática correspondente, a arte ou a educação. (VÁZQUEZ, 2011 p. 231-232).

Apesar de uma referência que cita a ideia de ciência mais ligada a um experimento em laboratório, a referência vale para a educação. Estamos aqui em uma discussão da ciência da história que utilizou métodos de análise discutidos e controlados cientificamente, o que garantiria uma práxis experimental e científica, mas, vai além disso. Quando me refiro à práxis experimental significa que supera a atividade adequada a um fim, no sentido de atividade consciente por parte do professor.

Caracteriza-se como práxis uma ação real, objetiva, sobre uma realidade social, humana historicamente determinada, que recebeu processos de intervenção resultantes de uma atividade teórica desenvolvida como tentativa de resolução de uma necessidade anterior e que resultou em mudanças na forma de pensar essa realidade, tanto por parte do professor, quanto por parte dos alunos e alunas que participaram dessa práxis experimental.

Do ponto de vista da consciência humana há práxis por parte dos envolvidos, e do ponto de vista da teoria da consciência histórica proposta por Rüsen, a experiência teve início na apreensão heurística dos enunciados da consciência histórica dos alunos e alunas. Passamos do âmbito da vida prática para os métodos da ciência, e depois retornamos a produção de narrativas em um momento posterior ao processo científico da História. As enunciações demonstram, que os sentidos de orientação passaram por mudanças chegando até a expressões relacionadas à motivação.

Categorias semelhantes à primeira parte da pesquisa foram confirmadas, mas devido ao caráter longitudinal da pesquisa colaborativa e do esforço de materialização das enunciações das consciências, foi possível perceber ainda mais elementos do que na pesquisa-ação. Foi possível, a partir das transcrições, perceber

o *modus operandi* da consciência histórica e em muitos momentos as relações dialéticas com a cultura histórica de nosso tempo.

Por ser uma pesquisa realizada em sala de aula, e em reuniões colaborativas com o professor em momentos posteriores as aulas, que levavam em consideração as enunciações dos alunos, e a relação com diferentes fontes históricas, foi possível perceber outros elementos constitutivos da didática da História. Exemplos que considero fundamentais poderiam ser observados naquilo que os alunos e alunas narraram quando indagados sobre o que contriubuiu com a sua formação. As respostas não apontaram competências previamente estabelecidas com características instrumentais. Pelo contrário, assim como na produção do conhecimento histórico, as carências e interesses apareceram como demandas da práxis da vida, e, da mesma forma, os discentes apontaram essas demandas e interesses como forma e função daquilo que consideravam que aprenderam de maneira significativa.

Essas constatações, assim como a vivacidade e a dialogicidade das ideias históricas observadas dentro das salas de aula, geravam questões com relação à forma como, em outras pesquisas, determinados grupos categorizavam os dados levantados acerca da aprendizagem histórica. Resolvi, então, estudar mais aprofundadamente as características de alguns pesquisadores de grupos de educação histórica. Orientado a ampliar esses estudos, eles resultaram em uma pesquisa apresentada em um capítulo específico.

O capítulo quatro foi dedicado a realização de um inventário sobre as influências filosóficas nos grupos que influenciavam a educação histórica do Brasil, assim como as formas de categorizações das pesquisas desses grupos. A metodologia utilizada foi a do inventário (GRAMSCI, 1984). Esse trabalho, a exemplo da proposta da *Bildung* historicista funcionou como uma espécie de arqueologia do saber da educação histórica, ou ainda, como comentara o professor Estevão Chaves de Rezende Martins, “um uso socrático de Gramsci” que resultou em um “conhece-te a ti mesmo da educação histórica” discutida no LAPEDUH – UFPR.

Foi uma tentativa inicial de realização desse inventário, pois apenas alguns autores foram discutidos. Ainda há muitas pesquisas a serem realizadas nesse sentido, pois há mais pesquisadores em cada um desses grupos, assim como mais países com produções na área.

Os resultados apontaram basicamente que o grupo inglês (history education) e português da educação histórica possuem uma influência importante das discussões da filosofia da história anglo-americana da segunda metade do século XX, discutida por filósofos de inspiração lógica (analítica e/ou positivista), e em menor grau, filósofos de inspiração hermenêutica. Nessa constatação, me refiro ao grupo de teóricos e filósofos da História citados pela professora Isabel Barca e pelo professor Peter Lee. Entre os citados com mais frequência estão: Robin George Collingwood; William Herbert Dray; Karl Popper; Carl Gustav Hempel; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh.

Por outro lado, o grupo alemão da didática da História, possui características da filosofia de inspiração hermenêutica. Discussões a respeito dos conceitos relacionados à formação humana (*Bildung*), assim como relacionados ao fenômeno da consciência humana e o seu processo social são mais frequentes. Um exemplo disso seria a comparação de um texto como “A história na reflexão didática” de Klaus Bergmann, e os vários elementos da sociedade que se relacionam com a história e, portanto, com a história na escola, ou os textos sobre Didática da História de Jörn Rüsen. Se compararmos os textos alemães da década de 1980 com os textos da *History Education* inglesa do mesmo período, ou da Educação Histórica portuguesa no início dos anos 2000, perceberemos que, por possuírem matrizes epistemológicas diferentes, a educação histórica (inglesa e portuguesa) possui análises e categorizações mais instrumentais, que as discussões alemãs do mesmo período.

Com o inventário, foi possível perceber que, mesmo com tradições epistemológicas distintas, se repete na Alemanha e em Portugal, a presença do discurso da pedagogia das competências. Exemplo disso, o texto de Andreas Körber (2010), da Alemanha que apresenta preocupações iniciais para suas propostas os resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA). Esse motivo assemelha-se aos motivos apresentados pelo MEC no segundo semestre de 2016, para alterar por decreto o Ensino Médio no Brasil. Constatamos assim, as relações entre interesses econômicos, organizações multilaterais e pesquisa acadêmica como procurei demonstrar no capítulo 2.

A realização desse inventário, possibilitou, que as categorizações da última parte da pesquisa fossem realizadas com maior autonomia, resultado de um processo formativo com o próprio processo da pesquisa. O quinto capítulo, então,

retomou dados das pesquisas anteriores e confirmou as análises centradas nos conceitos consciência histórica e cultura histórica, as narrativas como expressões materiais dos enunciados da consciência histórica, e a práxis como elemento fundamental da Didática da História.

Nesse sentido, foi possível perceber a formação histórica (*Bildung*) em processos que busquei descrever. A confirmação empírica dessas afirmações auxiliam o diálogo por contraposição em relação ao debate das competências. Definir competências *a priori* é pensar uma formação em abstrato. Quando se definem competências que levarão a uma determinada formação, essa formação foi definida de maneira abstrata ou por imposição. O que procurei defender nessa tese é a formação humana como um princípio. E, não princípios para uma determinada formação.

Ocorrem, atualmente, inversões da proposta de uma formação humana, aquilo que Rüsen (2007) discutiu como formação compensatória ou formação complementar. Rüsen defende que sempre que teoria e prática; saber e agir se sobrepõem, a formação sustenta o ponto de vista da relevância pragmática e da dignidade moral do saber cientificamente produzido. A ideia central é que formação é um processo dinâmico que se relaciona à totalidade, à práxis e a subjetividade. Esse nexos amplo que envolve o conceito de formação apresentado pelo autor é definido como formação complementar. O outro tipo de formação que, segundo Rüsen pode ser compreendido como compensatória (RÜSEN, 2007 p. 96) é vista como inadequada, pois é o que torna os seres humanos peças que podem ser encaixadas e deslocadas para diferentes tarefas. Essas inversões nessa tese foram compreendidas à luz de conceitos do materialismo histórico dialético, tais como: pseudo-concreticidade (KOSIK, 1976) e estanhamentos (*Entfremdung*) (MARX, 2010 p. 70-90 e & MARX, 2007 p. 548 nota 16).

É importante destacar que os resultados alcançados coletivamente com a pesquisa colaborativa, tanto entre pesquisador e professor, quanto as respostas dos alunos e alunas foram especialmente importantes do ponto de vista da didática da História. Além disso, a possibilidade de estudar o *modus operandi* da consciência histórica na perspectiva da práxis em aulas de História, no chão da escola, graças a abertura dada pelo professor foi algo que poderá auxiliar nas discussões do ponto de vista teórico, empírico e pragmático. Os dados resultantes dessa etapa da pesquisa desvelam características, que poderão ser pensadas, futuramente, do

ponto de vista da epistemologia, da metodologia e da estratégia didática. Destaco, principalmente os elementos discutidos a partir da relação entre literatura e formação histórica de sentido (em seus aspectos cognitivos, estéticos, políticos, éticos e morais), e nas possibilidades de ampliação qualitativa da consciência histórica com a diversificação das fontes.

Assim como merece destaque, o processo de apreensão heurística das enunciações das consciências históricas, o confronto desses elementos com fontes históricas de características diversas, com a narrativa do professor, a interação dialógica, a vivacidade das enunciações, todas essas características podem ser consideradas componentes da formação histórica. Por analogia à espiral da ontogênese (RÜSEN, 2015 p. 254) e (KOSIK, 1976 p.36) poderia dizer que, no processo de formação histórica, que a subjetividade humana dá volta em torno de si mesma e que sem se fechar, e no contato com outras subjetividades e contextos plurais, realiza uma elevação não linear, não lisa, acetinada e sempre ascendente, mas um processo dialético e dialógico, (por contato, fricção, choque, relação, mistura, convivência, aprendizagem) em que as sínteses demonstram mudança qualitativa e quantitativa das formas de atribuição de sentido.

O termo *Bildung*, nessa compreensão, corresponde ao que chamamos de processo da formação histórica em dois sentidos: a dimensão dinâmica das relações ensino e aprendizagem, assim como experiência, interpretação, reflexão e, a parte que se constitui, firma-se, consolida-se, tornando os sujeitos capazes de falarem de si de suas circunstâncias em caráter historicizado. É uma formação que concentra o processo e o produto, visualizada nas enunciações dos alunos e alunas. Esse processo-produto formativo ocorre com professores e alunos, não se inicia e nem termina nas relações escolares, embora a escola tenha uma influência grande e tenha sido esse o espaço de nossa atenção durante a pesquisa.

Elementos importantes apareceram, por exemplo, em relação ao conceito multiperspectividade e multidimensionalidade. Se na tese de doutorado “Cinema e educação histórica : jovens e sua relação com a história em filmes” do pesquisador Éder Cristiano de Souza (2014), os alunos e alunas apresentaram dificuldades em relação a multiperspectividade¹⁰⁰, na presente tese, com outras características

¹⁰⁰ Ver página 324 da tese e “Educação histórica : jovens e sua relação com a história em filmes” disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Eder%20Cristiano%20de%20Souza.pdf acesso 21/12/2016.

metodológicas e outras fontes históricas, foi possível perceber indícios da compreensão multiperspectivada em relação ao passado. Essas pesquisas deverão ser ampliadas e aprofundadas.

Embora os dados levantados nessa tese sejam interessantes e, possam contribuir para a discussão da didática da História, é também necessário reconhecer alguns limites das teorias utilizadas. Defendi a tese relacionada a didática da História na perspectiva da práxis e apresentei os elementos de uma formação histórica (*Bildung*). Se faz necessário destacar, que essa pesquisa ocorreu em condições materiais objetivas que contribuíram para a efetivação do trabalho, tanto em suas características mais amplamente materiais, quanto o trabalho intelectual de fato. A condição de trabalho, portanto, foi e é, uma das características essenciais para a realização de todo o processo da pesquisa. As condições materiais objetivas e os sujeitos historicamente determinados.

Nesse sentido, é preciso compreender que os processos de formação histórica, apesar de mais amplos e mais complexos do que a mera reprodução de saberes, formação para o mercado, ou desenvolvimento de competências, também ocorrem entre as determinações estruturais, condições materiais objetivas e com sujeitos historicamente determinados. Para alterar essas condições é necessário algo a mais. É preciso ir da compreensão para a motivação do agir.

A ciência nos garante a possibilidade de expressar a nossa indignação com o mundo social que nos cerca, a alteração dessa realidade necessita de um projeto de transformação. No campo científico eu não poderia ter apenas um otimismo histórico confiante no processo de elevação das consciências. Para além da ciência não posso desconsiderar a conscientização criada nas limitações das condições que geram a minha indignação. Nos dois casos estaria condenado ao fatalismo, um otimista, o outro pessimista.

Ao contrário do otimismo ou pessimismo enganosos, sigo com referências essenciais que possibilitaram essa pesquisa. Ao discutir os limites da ciência Rösen afirmou que “Reconhecer limites abre possibilidades de lidar, criativamente, com eles (o que inclui a possibilidade transcendê-los)” (RÜSEN, 2015 p. 287); assim como na afirmativa de Marx em que os homens fazem a sua história, embora em condições determinadas. Minha proposta foi a de ampliar os horizontes do

pensamento no campo da Didática da História, para que, como indivíduo, mas sobretudo coletivamente, também seja possível ampliar os horizontes da ação.

Espero, ao fim dessa etapa, ter contribuído com as discussões pretendidas no campo da Didática da História. E, se essa contribuição puder auxiliar as ações de professores e professoras que, assim como eu, estão em busca de uma práxis mais transformadora permitir-me-ei algum otimismo a mais na ações.

Realizar as considerações finais dessa pesquisa é também contar um pouco da minha trajetória como professor e pesquisador nos últimos quatro anos. Acredito que, também é, parte da trajetória coletiva do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR. Pois muitas ideias aqui sistematizadas também são reflexos e refrações das discussões coletivas do grupo.

REFERÊNCIAS:

ABRANTES, P. (Coord.). Currículo Nacional do Ensino Básico- competências essenciais. Lisboa: DEB, Ministério da Educação, 2001.

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; Organizador. EDUCAÇÃO PARA A VIDA. Projeto Escola de Formação da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sem Ano.

ANGVIK, M; BORRIES, B. Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Körber-Stiftung; Heinrich-Heine-Buchh, 1997.

ARRAIS, Cristiano Alencar. Filosofia Analítica da História, o que é? Fernando Nicolazzi, Helena Mollo & Valdei Araujo (org.). Caderno de resumos & Anais do 4º. Seminário Nacional de História da Historiografia: tempo presente & usos do passado. Ouro Preto: EdUFOP, 2010. (ISBN: 978-85-288-0264-1)

ARRAIS, Cristiano Alencar. In.: MALERBA, Jurandir (org.). **Lições de história:** da história científica à crítica da razão metódica no limiar do século XIX. Rio de Janeiro: Editora FGV; Porto Alegre: Edipucrs, 2013b. p. 307 – 317.

ASHBY, R. & LEE, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in hystory. In Portal, C. (Ed.), The History Curriculum for Teachers (pp. 62-88). Londres: The Falmer Press.

ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. Revista Tempo | 2014 v20 | Artigo.

AZAMBUJA, Luciano. JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR. Tese de doutorado, PPGE-UFPR, 2013.

BAKHTIN, M (VOLOSHNOV). Marxismo e filosofia da linguagem. 7a. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikail. Estética da criação verbal / Mikail Bakhtin: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov. – 4ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal / Mikail Bakhtin: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra ; prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov. – 4ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. (Orgs.). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 69-92.

BARCA, Isabel. VERDADE E PERSPECTIVAS DO PASSADO NA EXPLICAÇÃO EM HISTÓRIA Uma visão Pós-desconstrucionista. Revista O ESTUDO DA HISTÓRIA, Nº 3. Actas do congresso O ensino da História: problemas da didactica e do saber histórico. Actas de Encontros (Açores, Braga e Madeira). Produção bienal, Outubro de 1998.

BARCA, Isabel. O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS – IDEIAS DOS ADOLESCENTES ACERCA DA PROVISORIEDADE DA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA. Universidade de Londres, 2000.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da faculdade de Letras História. Porto, III série, vol. 2, 2001, pp. 013-021.

BARCA, Isabel. A IMAGEM DO EU E DO OUTRO NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES PORTUGUESES. Revista O ESTUDO DA HISTÓRIA, Nº 4. Produção ANUAL, 2001.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In.: Actas das PRIMEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. Perspectivas em Educação Histórica. Org.: Isabel Barca, 2001

BARCA, I.; GAGO, M. Usos da narrativa em História. In: MELLO, M. do C.; LOPES,

J. M. (Orgs.). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos. Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionais: Portugal; Universidade do Minho, 2004. p. 29-40.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In.: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação e educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004. p 131 – 144.

BARCA, Isabel. EM TORNO DA EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA. In.: Actas das terceiras jornadas internacionais de educação histórica: Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. Org. BARCA, Isabel & GAGO, Marília, 2006

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. Educar, Curitiba, Especial, p. 93 – 112, 2006. Editora UFPR

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: Jornadas Internacionais de Educação Histórica (6.:2006 ago. 02-05 : Curitiba – PR) Perspectivas de investigação em educação histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Curitiba, 02-05 ago. 2006 / organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Maria F. Braga Garcia. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2007.

BARCA, Isabel. MARCOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS PORTUGUESES. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007

BARCA, Isabel. Estudos de consciência histórica em Portugal: Perspectivas de Jovens Portugueses acerca da História. In.: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Organizadora: Isabel Barca. Braga, 2008.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In.: Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org: BARCA, Isabel & M^a Auxiliadora Schmidt. Braga, 2009

BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudança. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011. Editora UFPR

BARCA, Isabel. O PAPEL DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. In.: Educação histórica: teoria e pesquisa. Organizadoras Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011 p 21-48.

BARCA, Isabel. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS E METAS DE APRENDIZAGEM NARRATIVAS HISTÓRICAS DE ALUNOS EM ESPAÇOS LUSÓFONOS. In.: Consciência Histórica na Era da Globalização Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org.: Isabel Barca. Centro de Investigação e educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011. p. 29 – 40.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. Revista de História. Goiânia, v. 17, n. 1, p.37 – 51, jan./jun. 2012

BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 437-452, set./dez. 2012

BERGMANN, K. A História na reflexão didática. Revista Brasileira de História, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

BLISS, J., MONK, M. & OGBORN, J. (1983). Qualitative data analysis for educational research: A guide to uses of systemic network. Londres : Croom Helm.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou O Ofício de Historiador. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BORRIES, Bodo von. (2009). Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon. In: L. Symcox & A. Wilschut (Eds.) *National history standards and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. (pp. 283-306). [Tradução realizada por Gisele Reitow cedida por Rudi Bertoti]

BORRIES, Bodo von. Bodo von Borries, “Exploring the construction of historical meaning: Cross-Cultural Studies of Historical Consciousness Among Adolescents”.

Disponível em <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/fs/borries.pdf> Acesso: em 09/04/2015.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press, 1999.

Brasil. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2000.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio ; volume 3)

BRASIL. lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008

BRASIL. Ensino Médio Inovador (2009). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO MÉDIO Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf acesso em 13/12/2016

BRASIL. Parecer CNE Nº 15/98 – CEB - Aprovado em 01/06/1998. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf> acesso em 11/05/2016

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 3)

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Apresentação. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília:MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.

BRASIL. Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016.

BOTTOMORE, Tom (Org.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRECHT, Bertold. Teatro completo, em 12 volumes / Bertolt Brecht. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. A VIDA DE GALILEU, Volume 6.

CARDOSO, Eduardo Wrigth. Revista de História e Historiografia. Ouro Preto • n. 15 • agosto • 2014 • p. 199-207 • doi: 10.15848/hh.v0i15.748

CERRI, Luis Fernando & AMÉZOLA, Gonçalo. Jovens diante da história: ensino, aprendizagem e consciência histórica de jovens no Brasil e na Argentina. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

CERRI, Luis Fernando; MOLAR, Jonathan de Oliveira. *JOVENS DIANTE DA HISTÓRIA: o nacional e o internacional na América Latina* Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 161-171, jul.-dez. 2010. Disponível em

<http://www.periodicos.uepg.br>

CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991

COLLINGWOOD, R. G. A ideia de história. 7. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

CUEVAS, Joaquim Prats. Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria / Joaquim Prats Cuevas (director) ; Cristòfol-A. Trepal i Carbonell (coordinador) ; José Vicente Peña Calvo, Rafael Valls Montés, Ferran Urgell Plaza. Fundación La Caixa,, Barcelona : (2001)

DEE. (1999). National Curriculum mfor England: History Key stages 1, 2, 3. London: DEE (Departament of Education and Employment).

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez

DELORS, J. Os 4 pilares da Educação. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

DIVARDIM, Thiago; OLIVEIRA, G.P.O.; NASCIMENTO, Solange M. CARTA AOS HOSVENS. In.: SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI. #Ocupapr 2016: memórias de jovens estudantes/ organizadores Maria Auxiliadora Schmidt, Thiago Divardim, Adriane Sobanski. - Curitiba: W &A Editores, 2016

DONALDSON, M. (1978) Children's minds. Londres: Fontana Press.

GARDINER, Patrick (org.) (1959). Teorias da história. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1984

GERMINARI, Geyso. O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais da escola fundamental. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2001.

GERMINARI, Geyso. A HISTÓRIA DA CIDADE, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES DE JOVENS ESCOLARIZADOS, Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

DROYSEN, J. G. Manual de teoria da história. São Paulo: Vozes, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. O que revelam os slogans na política educacional / organização Olinda Evangelista. – 1. ed. – Araraquara, SP : Junqueira & Marin, 2014

FAY, B., POMPER, P. & VANN, R. T. (1998). History and Theory, Contemporary Readings. Malden, MA: Blackwell.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de Historia na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. In: Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. Sao Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. AÇÃO CULTURAL PARA LIBERDADE E OUTROS ESCRITOS. São Paulo : Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo : Paz e terra, 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FRONZA, Marcelo. O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio. Curitiba: 17 mai. 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação - UFPR).

FRONZA, Marcelo. A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. Curitiba: 2012 (Tese de Doutorado em Educação – UFPR).

GOMES, Candido Alberto. O Ensino Médio no Brasil: ou a história do patinho feio recontada / Candido Alberto Gomes (organizador). --- Brasília : Universa, 2000.

GONÇALVES, Sérgio Campos. AS TESES NARRATIVISTAS NA FILOSOFIA DA HISTÓRIA ANGLO-AMERICANA: ANTECEDENTES DE UMA OUTRA TEORIA DA HISTÓRIA. GONÇALVES, S. C.. As Teses Narrativistas na Filosofia Anglo-Americana. Dimensões: Revista de História da UFES, 2015. (disponível em https://dlcl.stanford.edu/sites/default/files/files_upload/manuscript_-_narrativists_theses_in_anglo-american_analytical_philosophy.pdf acesso

14/09/2016)

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. LA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR COMO PROCESO DE TRABAJO INTELECTUAL. Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI Vol.XLVI. Nº 1 enero-marzo de 1984

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. LA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR COMO PROCESO DE TRABAJO INTELECTUAL. Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI Vol.XLVI. Nº 1 enero-marzo de 1984

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história [Parte I – Introdução ao estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico]. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. p. 9-89.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de presença – o que o sentido não consegue transmitir. Hans Ulrich Gumbrecht. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, agosto de 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Graciosidade e estagnação: ensaios escolhidos. Introdução e organização Luciana Villas Bôas; Tradução Luciana Villas Bôas, Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Atmosfera, Ambiência, Stimmung: Sobre Um Potencial Oculto da Literatura. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto / PUC do Rio. 2014

GUSMÃO, L. L. P. Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de um caso em propostas curriculares para o Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014

HUSSERL, E. A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2002

HUSSERL, Edmund. Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. The Hague: Martinus Nijhoff, 1976

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo & FERREIRA, Maria Saloniilde. A PESQUISA COLABORATIVA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA. *Linguagens, Educação e Sociedade*, n. 12 p.26 – 38, jan./jun. 2005

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília : Líber Livro Editora, 2008.

JUNG, H.; STAHER, G. Didáctica de la história y enseñanza de la historia em la Alemania unificada. In: *Revista Conciencia social*. Madrid, n.2, p. 133-148, 1998.

KÖRBER, A.; SCHREIBER, W.; SCHÖNER, A.: *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried. Ars Una, 2007.

KÖRBER, Andreas. "¿Competencias Políticas o competencia Democrática y competencia de Pensar históricamente? Tendencias actuales de la educación en Alemania cívica ". In: *Iber.: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, num. 66, pp.92-104 Outubro de 2010. Acesso em 10/04/2015.

KÖRBER, Andreas: Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. 2015, 56 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

KOSELLECK, Reinhart. Estratos do tempo: estudos sobre história. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

KOSÍK, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUCINSKI, Bernardo [1937-] K. – Relato de uma busca: Bernardo Kucinski. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LANGLOIS, Charles-Victor y SEIGNOBOS, Charles. *Introducción a los estudios*

históricos. Estudo introdutorio y notas de Francisco Sevillano Calero; tradução de Jaime Lorenzo Miralles. Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2003, 325 páginas. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=aMLUoxOZMZgC&printsec=frontcover&dq=Langlois+Seignobos&hl=pt-BR&sa=X&ei=XelnVZu4G4q0sAT4zIH4DQ&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Langlois%20Seignobos&f=false> (acesso 10/04/2015).

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”, *Educar em revista*, Ed., UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

LEE, Peter. “NÓS FABRICAMOS CARROS E ELES TINHAM QUA ANDAR À PÉ”: COMPREENSÃO DAS PESSOAS DO PASSADO. In.: BARCA, Isabel (org.) *Perspectivas em Educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2003.

LEE, Peter. *EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA*. In.: *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África – Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Org. Isabel Barca. Universidade do Minho. Braga, 2008.

LEE, Peter. Historical literacy and transformative history. In: PERIKLEOUS, L., SHEMILT, D. (Eds.). *The Future of the past: why history education matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 2011, p. 129-168.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de *literacia* histórica. In.: *Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, Número Especial. SCHMIDT, M. A./GARCIA, T. B. (org.). pp. 131- 150.

LEE, Peter. *LITERACIA HISTÓRICA E HISTÓRIA TRANSFORMADORA*. Tradução: Lucas Pydd Nechi e Tiago Sanches. No prelo.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In.: BARCA, Isabel (org.) *Perspectivas em Educação: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2001.

LEE, Peter. Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history. ('Caminhar para traz em direção ao amanhã' – a Consciência Histórica e o entender da História'). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no "Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002" (Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002), p. 1-45. Disponível em <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf> (Acesso em 26/03/2014), e reapresentado no Volume 10.2 do INTERNATIONAL JOURNAL OF HISTORY TEACHING LEARNING AND RESEARCH, Spring 2012. Disponível em <http://www.cumbria.ac.uk/Public/ResearchOffice/Documents/Journals/SLA517-IJHLTR10-12Spring2012v5.pdf> (Acesso em 26/03/2014) www.history.org.uk ISSN 1472-9466

LEE, Peter; DICKSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Las ideas de los niños sobre La historia. In.: CARRETERO, Mario & VOSS, James F. (comps.) Aprender y pensar La historia, Amorrrortu editora, 2004.

LEE, Peter. LITERACIA HISTÓRICA E HISTÓRIA TRANSFORMATIVA. Tradução: Lucas Pydd Nechi. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016*

LIMA, Erico Azevedo. "A Crise das Ciências Européias e a Fenomenologia Transcendental" de Edmund Husserl: uma apresentação. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 2011.

LLOYD, C. (1993) The structures of history. Oxford : Basil Blackwell.

LLOYD, Christopher. As estruturas da história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. IN: Educação & Realidade. 22(1):95-112. jan-jun. 1997.

LOPES, Alice Casimiro. OS PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E A SUBMISSÃO AO MUNDO PRODUTIVO: O CASO DO CEONCEITO DE CONTEXTUALIZAÇÃO. Educ. Soc. Campinas, vol.23, n.80, setembro, 2002 p.386-400

MALERBA, Jurandir (org.). **Lições de história:** o caminho da ciência no longo

século XIX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

_____. (org.). **Lições de história:** da história científica à crítica da razão metódica no limiar do século XIX. Rio de Janeiro: Editora FGV; Porto Alegre: Edipucrs, 2013b.

_____. O que narram os historiadores? Para uma genealogia da questão narrativa em história. Topoi (Rio J.) [online]. 2016, vol.17, n.33, pp.399-418.

MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A história pensada:** teoria e método na historiografia europeia do século XIX. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. A EXEMPLARIDADE DA HISTÓRIA: PRÁTICA E VIVÊNCIA DO ENSINO. Colóquios. Vol. 1, nº 1, junho de 2008. Anais III Colóqui Nacional de História e Historiografia no vale do Iguaçu. União da Vitória: Colegiado de História.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004

MARX, Karl & ENGELS, Fridrich. A IDEOLOGIA ALEMÃ. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Prefácio de Para a crítica da economia política. In: _____. Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo, Abril Cultural, p.133-138. (Os Pensadores), 1974b.

MEDEIROS, Daniel Hortencio. Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico; Um estudo de caso; 2002; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

MEDEIROS, Daniel Hortencio. A formação da consciência historica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático; 2005; Tese (Doutorado em Educacao).

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. História para o Ensino Médio : 3 volumes / Marcos Napolitano, Mariana Villaça. – 1. ed. – São Paulo : Saraiva, 2013.

NECHI, L. Educação Histórica e religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

NOVAIS, Fernando; FORASTIERI, Rogério (orgs.). **Nova história em perspectiva**. Volume 1. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

_____; _____ (orgs.). **Nova história em perspectiva**. Volume 2. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

OAKESHOTT, Michel. Sobre a História e outros ensaios. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Recife: UFPE, 2003. Disponível em: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040708113921.pdf> acesso em 10/04/2015

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2012.

OLIVEIRA, T. A. D.; DEMENECK, B. H. 31 DE MARÇO?: UM NÚCLEO HABITACIONAL COMO ENUNCIADO E ELEMENTO DA CULTURA HISTÓRICA. In: Anais do 8º Seminário Brasileiro de História da Historiografia - Variedades do discurso histórico: possibilidades para além do texto, 2014, Mariana. Anais do 8º Seminário Brasileiro de História da Historiografia - Variedades do discurso histórico: possibilidades para além do texto. Ouro Preto: EDUFOP, 2014. Ouro Preto: EDUFOP, 2014. v. I. p. 1-14.

OLIVEIRA, T. A. D. ; DEMENECK, Ben Hur. MAJOR, VIEMOS PAGAR O ALUGUEL: UM NÚCLEO HABITACIONAL COMO CASO DE HOMENAGEM E AUTO-HOMENAGEM DO REGIME MILITAR A PARTIR DE DIÁRIOS DE 1967 E DE 2010 - A OPINIÃO PÚBLICA DE 25 ANOS DE DEMOCRACIA. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA PÚBLICA: A HISTÓRIA E SEUS PÚBLICOS, 2012, São Paulo. Anais do SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA PÚBLICA: A

HISTÓRIA E SEUS PÚBLICOS, 2012. p. 324-337

PAIS, José Machado. Consciência histórica e identidade : Os jovens portugueses num contexto europeu. Secretaria de Estado da Juventude, 1999.

RÜSEN, Jörn. (1987) Reflexões sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã- ocidental. In: NEVES, Abílio Afonso Baeta; Gertz, René E. (Orgs.). A nova historiografia alemã. Ed. da Universidade, UFRGS, Instituto Goethe, Instituto Cultural Brasileiro-Alemão, 1987.

RÜSEN, Jörn. (1987) "Explicação narrativa e o problema dos construtos teóricos de narração". In: Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (São Paulo) N. 3.

RÜSEN, Jörn. (1989) "Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a História na era da 'nova intransparência'". In: História: Questões e Debates (Curitiba), Vo1.10, N. 18/19.

RÜSEN, Jörn. "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". Culturahistórica. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

RÜSEN, Jörn. (1996) "Narratividade e objetividade nas ciências históricas". In: Textos de História (Brasília), v. 4, n. 1, p. 75-102.

RÜSEN, Jörn. (1997) "A história entre a modernidade e a pós-modernidade". In: História: Questões e Debates (Curitiba), Vol. 14, N. 26-27, 80-101.

RÜSEN, Jörn. (2001) Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. História: Debates e Tendências (Passo Fundo, RS), Vol. 2, N. 1, p. 9-22.

RÜSEN, Jörn. (2001) Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB.

RÜSEN, Jörn. (2006) "Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão" (Trad. Marcos Roberto Kusnick). In: *Práxis Educativa* (Ponta Grossa, PR), Vol. 1, N. 2, p. 07-16.

RÜSEN, Jörn. Responsabilidad e irresponsabilidad en los studios históricos. Una consideración crítica de la dimension ética en la labor del historiador. *Revista de Historia Contemporanea*. Alcores Año 2006 nº 1.

RÜSEN, Jörn. (2007) *Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica*. (Trad. Asta-Rose Alcaide). Brasília: Ed. UNB.

RÜSEN, Jörn. (2007) *História Viva: Formas e funções do conhecimento histórico*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UNB.

RÜSEN, Jörn. (2009) "Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-história" (Trad. Valdei Araújo e Pedro S. P. Caldas). In: *História da Historiografia*, no. 2, 163-209.

RÜSEN, Jörn. (2010) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. (Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca & Estevão de Rezende Martins). Curitiba: Ed. UFPR.

RÜSEN, Jörn. (2011) "Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação de passado em história", (Trad. Arthur Alfaix Assis) In: Marlon Salomon (Org.). *História, verdade e tempo*. Chapecó: Argos, 105-132, ISBN: 978-85-7897-032-1.

RÜSEN, Jörn. (2012) "Cultura: universalismo, relativismo ou o que mais?". (Trad. Oaniel Carlos Knoll). *História & Ensino*, v. 18, n. 2, 281-291.

RÜSEN, Jörn. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. (2014). *Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.

RÜSEN, Jörn. (2015) **TEORIA DA HISTÓRIA Uma teoria da história como ciência**. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. (2015b) HUMANISMO E DIDÁTICA DA HISTÓRIA. W.A. Editores : Curitiba, 2015

RÜSEN, Jörn. (2016). Entrevista – Jörn Rüsen. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. Realizada por Marília Gago. Revista de História Hoje, v. 5, nº 9, p. 159 – 170 – 2016.

SADDI, Rafael. Didática da História enquanto sub-disciplina da Ciência Histórica. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SADDI, Rafael . Educação Histórica como Meta-Hermenêutica. In: Isabel Barca. (Org.). Educação Histórica na Era da Globalização. Braga, Portugal: CIEEd, Universidade do Minho, 2011, v. , p. 121-136.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da histórica: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada In: Acta Scientiarum. Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente fundamentado. Biblioteca do Educador – Livros Horizonte, Lisboa, 1991 (2ª edição de 1998).

SCHMIDT, M.A./ GARCIA, T.B. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da cognição histórica. In. SCHMIDT, M.A./GARCIA, T.B. Perspectivas de Investigação em Educação Histórica. Curitiba: UFTPR, 2007

SCHMIDT, M. A. M. dos S. LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA: Uma Experiência de Investigação Colaborativa Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt. REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – REDUH – LAPEDUH - UFPR Número 01/ Julh. – Nov. 2012

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010

SCHMIDT, M.A.M.S. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO

SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Consciência histórica e crítica em aulas de História. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e crítica em aulas de história./ Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, M. A. M. S.. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros*. Diálogos (Maringá. Impresso), v. 19, p. 87-116, 2015

SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI. #Ocupapr 2016: memórias de jovens estudantes/ organizadores Maria Auxiliadora Schmidt, Thiago Divardim, Adriane Sobanski. - Curitiba: W & A Editores, 2016.

SCHREIBER, W. et al.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried. Ars Una, 2006.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida & EVANGELISTA, Olinda. Apresentação. In.: EVANGELISTA, Olinda. O que revelam os slogans na política educacional / organização Olinda Evangelista. – 1. ed. – Araraquara, SP : Junqueira & Marin, 2014

SHIROMA, Eneida Oto & EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema e educação histórica : jovens e sua relação com a história em filmes / Éder Cristiano de Souza – Curitiba, 2014.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. A educação histórica e as mudanças de paradigma na cultura escolar no município de Araucária. In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: História: Guerra e Paz v. 02. [CD-ROM]. Londrina: Editorial Midia, 2005.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. A experiência de professores com idéias históricas: o caso do “grupo araucária” / Henrique Rodolfo Theobald. – Curitiba, 2007.

TODOROV, Tzvetan. Só a ficção salva. Entrevista concedida a Bruno Garcia para a Revista de História da Biblioteca Nacional em 01/01/2012. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/tzvetan-todorov> acesso em 21/01/2014

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo**/ Tzvetan Todorov; tradução Caio Meira. – 4ª Ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2012. 96p.

TUTIAUX-GUILLON (N.) et MOUSSEAU, (M. J.). Les jeunes et l'histoire: identités, valeurs, conscience historique, INRP, Paris, 1998.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. Filosofia da Práxis – 2ª ed. – Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso : São Paulo Expressão Popular, Brasil, 2011

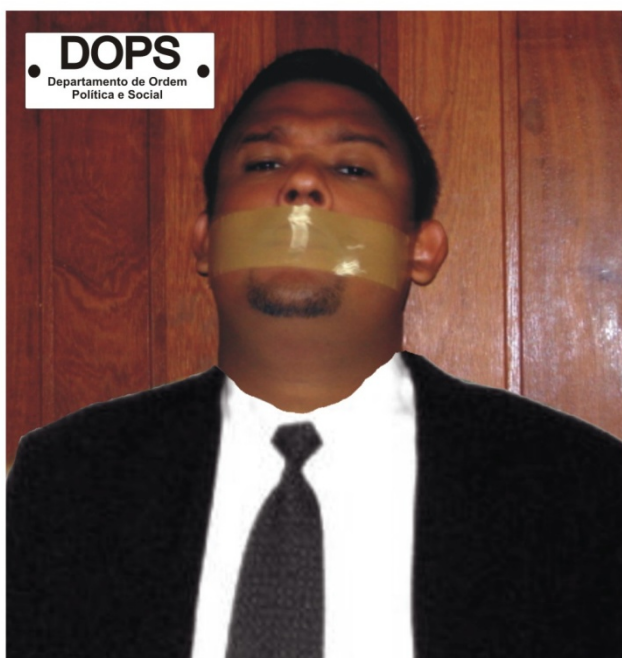
VIANNA, H. M. Pesquisa em Educação: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VOLOSHNOV, V (BAKHTIN, M). Marxismo e filosofia da linguagem. 7a. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

ANEXOS

ANEXO I

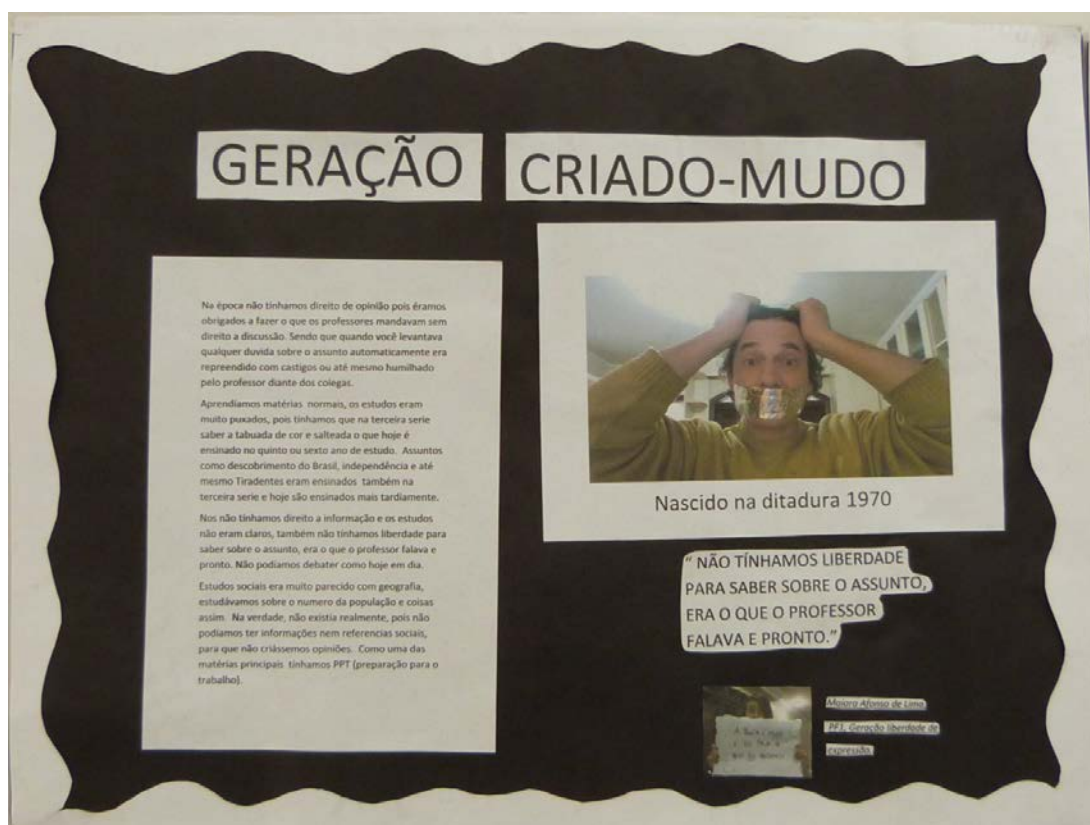
Criado-Mudo



**nascido na ditadura
1977**

Fotografia copiada do blog <http://criados-mudos.blogspot.com.br/> acesso em 18/08/2013

ANEXO II - Fotos: acervo particular – exposição Geração criado-mudo & Geração Liberdade de expressão





ANEXO III



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA
PESQUISADOR: THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
ORIENTAÇÃO: MARIA AUXILIADORA M. S. SCHMIDT



INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS CURITIBA
PROJETO DE PESQUISA CADASTRADO NO COPE (2013 - 2017)
PROFESSOR THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
PROFESSOR (XXXX)

Olá,

Esse material faz parte da pesquisa do professor Thiago Augusto Divardim de Oliveira com a colaboração do professor (XXXX). Desde já agradecemos a sua colaboração e asseguramos que as análises das respostas serão realizadas com respeito aos critérios éticos da pesquisa científica na área da educação.

Você está terminando o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e isso significa a conclusão de uma importante etapa da vida escolar. A partir disso gostaria que você respondesse algumas questões:

1- No que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade? Algo que você aprendeu e que motiva suas ações na vida. Conte sobre esse aprendizado.

2- E, nesse sentido, o que você considera que ainda é importante aprender em História para terminar essa etapa da vida escolar? Algo que ainda poderá contribuir para a sua formação.

3- No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Independente de quanto do livro você leu e com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria a história do regime militar?

ANEXO IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA
PESQUISADOR: THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
ORIENTAÇÃO: MARIA AUXILIADORA M. S. SCHMIDT



INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS CURITIBA
PROJETO DE PESQUISA CADASTRADO NO COPE (2013 - 2017)
PROFESSOR THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
PROFESSOR (XXXX)

Olá,

Em primeiro lugar, quero agradecer sua participação em minha pesquisa. Esse material faz parte da pesquisa do professor Thiago Augusto Divardim de Oliveira com a colaboração do professor PROFESSOR (XXXX). E mais uma vez asseguramos que as análises das respostas serão realizadas com respeito aos critérios éticos da pesquisa científica na área da educação.

- 1- Agora que o ano letivo está definitivamente acabando, no que diz respeito à disciplina História no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, você destacaria algo que aprendeu e que considera que contribuiu para a sua formação como ser humano que vive em sociedade?
- 2- E destacaria algo do passado que você aprendeu e que motiva suas ações na vida?
- 3- No 4º bimestre o professor de História solicitou a leitura da obra “K. RELATO DE UMA BUSCA” de Bernardo Kucinski, ambientada no período em que o Brasil foi governado por um regime militar. Depois da leitura do livro, das aulas do professor e das discussões, e, ainda, com base em conhecimentos obtidos dentro ou fora da escola, como você contaria, agora, a história do regime militar?
- 4- Durante o ano o professor trabalhou com livros de literatura na relação ensino e aprendizagem histórica. Faça um relato sobre a sua experiência com os livros nas aulas de História.

ANEXO V

2014_09_16 I3 a b

Dia 16 de setembro de 2014 – aula com a Informática 3 – o horário é 8:55 às 10:50h com intervalo de 15 minutos.

Alunos tiveram aula de sociologia antes da aula de história e discutiam temas da política atual. Uma aluna comentou que o filme “Olga” é parecido com o livro. Alunos comentam com o professor sobre conflitos no mundo islâmico.

GERALDO: ... vamos fazer o teste da leitura. Levanta a mão quem terminou. (Alguns alunos dão risada porque muitos não começaram a ler). Quem já chegou na metade? (alunos falam em que parte estão). Quem não começou? (risadas).

Aluno: eu já baixei, já baixei (risadas) [diz que já baixou de um site, mas ainda não começou a ler].

GERALDO: Então mais uma semana, aí. Cem por cento de leitura na semana que vem. Takarrashi?

Alunos: (risadas) – Está 10% professor, 10% baixando lá em casa. (risada)

GERALDO: baixando o livro ou filme?

Aluno: O filme ele já baixou professor, agora está baixando o livro.

GERALDO: É eu sei... é o livro, mas vai que...

Aluno: É ... a revolução dos bichos eu baixei o filme, aí olhei o filme e pensei, não não acho que nada a ver, melhor ler o livro. E vi que o livro não tem nada a ver com o filme. (Alunos comentam sobre suas impressões sobre filmes e livros)

GERALDO: Tá bom, vamos trabalhar galerinha. Vocês tiveram aula de sociologia aqui?

Aluno: É, corrija aí professor (risadas).

GERALDO: colônia, império, República ...

Alunos: comentam sobre os escritos da aula anterior.

GERALDO: Meninas, vou usar esse quadro aí então.

(barulho de cadeiras e mesas arrastando)

OBS: Professor comenta com o pesquisador sobre o início de sua aula. Começou a passar no quadro para referências temporais dos alunos e comenta com o pesquisador. Alguns alunos falam sobre candidatos a presidência. Professor passa algumas informações no quadro para que os alunos se situem cronologicamente (e comenta com o pesquisador sobre a ideia de que isso pode ser ruim de acordo com as discussões didáticas, mas que em aula isso as vezes é necessário). Alunos falam sobre democracia e ditadura e sobre os candidatos à presidência, sobre conflitos entre Israel e Palestina.

GERALDO: Pessoal, então vamos lá. Eu vou fazer o seguinte. Na Guerra fria nós passamos duas ou três aulas, vimos o contexto geral, questões ideológica capitalismo e socialismo, vimos que se faz presente na guerra espacial, vimos que se fez presente na descolonização da África e da Ásia foi muito forte nesse período até pela fragilidade desse período após a 2ª guerra, que a ideia do socialismo que vai ganhar corpo nas colônias. Isso tem vários

desdobramentos posteriores. E ficou faltando as ditaduras militares. Como eu marquei o livro Olga para semana que vêm e está dentro de um contexto que é a ERA VARGAS, período republicano. O que eu pensei, troquei uma ideia com o Thiago, de a gente pegar as ditaduras militares que é um contexto de guerra fria e deixar para abrir quando nós formos discutir o golpe de 1964 que é o início da ditadura no Brasil e que é o contexto da Guerra Fria. Aí nós faremos uma discussão mais ampla das ditadura na América Latina quando estudarmos o nosso caso, pode ser? Tudo bem? Mas, lembrando que está lá, que vamos passar pelas ditaduras na América latina que é algo típico da Guerra Fria. O apoio dos Estados Unidos as ditaduras da América Latina, bem como o apoio soviético ou a eclosão de países que vão optar pelo socialismo, como a China, por exemplo, cuba, depois de algum tempo de revolução. Eu sempre gosto de começar pelo recorte cronológico, para saber onde estamos estudando para que vocês possam fazer na cabeça de vocês o jogo da linha do tempo. (Em tom de brincadeira chama atenção de um aluno que está de lado para o quadro e diz que o ângulo não favorece – risadas).

GERALDO: O que chamamos de república no Brasil, é um contexto que iniciou em 1889 com a proclamação da república lá com Deodoro e Floriano e vem até 2014. Esse país já foi chamado de Estados Unidos do Brasil até a década de 1960 e a partir da década de 1960, no comecinho da ditadura passa para República Federativa do Brasil. Se vocês pegarem notas antigas de década de 30, 40 3 50 estará lá Estados Unidos do Brasil. Não é nenhuma coincidência, mas uma referência ao grande irmão do norte, tanto que a bandeira também era semelhante.

ALUNOS: Nossa era igual, só mudou a cor...

GERALDO: Então, vamos lá, como que essa fase republicana em termos de história, para que nós possamos compreender melhor esse período, se divide? Então, a divisão aqui é pedagógica, é para que possamos entender melhor, mas é um período só. A primeira fase qual é? Ótimo isso mesmo, Primeira República, tem um outro nome também, qual é?

Alunos: República Velha.

GERALDO: Ou, quase não se usa mais, né Thiago, mas a República

Alunos: do Café com Leite.

GERALDO: Isso... quase não se usa mais, mas vai que em algum momento vocês encontram.

Aluno: Porque quase não se usa mais professor?

GERALDO: Porque se você joga “do café com leite” praticamente você determina que nesse período, a coisa mais importante é a discussão política entre Minas Gerais e São Paulo. E na República velha vamos ter muito mais o que isso, do que Minas e São Paulo. Então você estaria limitando a um nome das elites que comandaram o período. Você não lembra do Contestado, da federalista. Vacina, Chibata, vários movimentos que aconteceram e você denomina apenas uma elite. 1930, que é o período que vai nos interessar mais na leitura do livro, você tem, o fim da República Velha e o início de uma fase que nós vamos chamar de Era Vargas. O Vargas fica no poder praticamente 15 anos sem sair de cima. Então 1930, ele comanda um movimento, um golpe, e fica no poder até o final da segunda guerra. Tirando Dom Pedro II que ficou 49, o cara que fica mais tempo no poder é o Vargas. 45 a 64, o que que é esse período aí?

Alunos: golpe? Ditadura?

GERALDO: República. Alguns vão chamar de República Democrática, alguns vão chamar de

república populista.

Aluno: “Mais ou menos” (risada contida)

GERALDO: É nesse período que surge o cinema novo, que surge a arquitetura moderna brasileira, a bossa nova, JK e o desenvolvimentismo.

Aluno: Vargas de volta.

GERALDO: Foi um período de grande liberdade política e de pensamento. 64 ditadura. É importante esse nome aqui (grifa ditadura). Se eu colocar só ditadura?

Alunos: (ditadura militar, teve outra)

GERALDO: Nós não podemos esquecer que tem período aqui de 37-45 que também é ditadura. É o único período aqui varguista que é uma ditadura, ditadura do Estado-Novo. Então usamos o termo militar e Estado-novo para diferenciar as ditaduras. E o período em que vocês estão, nós estamos.

Aluno: “nóis vota”

GERALDO: vocês já compõem uma geração que nasceu dentro da nova república. Que ano você nasceu Pedro?

Pedro: 97.

GERALDO: 97? Isso já período Fernando Henrique. Luís?

LUCAS: O professor, eu estava pensando uma coisa, por exemplo. Ali... passa quinze vinte anos e altera a política do país. Agora a gente tá há trinta anos na mesma política. Você acredita que possa alterar a política por nos próximos anos? Por exemplo, que futuramente vai ser enxergado como um novo período?

GERALDO: Você diz, sobre a possibilidade de alterar alguma coisa daqui pra frente?

LUCAS: É, por exemplo, ditadura militar, república democrático-populista, era Vargas, tudo isso, passa quinze tipo vinte anos mais ou menos coloca aí vinte anos, tipo a gente tá trinta anos na mesma política, resumindo, você acha que é possível?

Aluno: Ditadura da Marina. Com a Marina nós vamos pro espaço.

LUCAS: rs... ditadura da Marina. (Alunos ficam comentando baixo coisas da política atual).

Aluno: Da um golpe de Estado.

LUCAS: Vamos supor (Alguns alunos ficam comentando baixo coisas da política atual e fazendo brincadeiras sobre um possível golpe).

GERALDO: Se eu estou pensando de maneira positiva a sua pergunta é muito boa. Estou demorando para responder porque eu não tenho resposta pronta.

LUCAS: Eu estava pensando, vai que daqui a alguns anos, acontece uma revolta, então realmente está na hora de acontecer uma revolta. Não estou dizendo que vai acontecer ou vai decidir que eu acho que ..

GERALDO: Deixa eu pensar aqui. Em 1889 um pequeno grupo de oficiais do exército derruba a monarquia. Deu um golpe e tirou a monarquia. Em 30, um pequeno grupo de militares e fazendeiros gaúchos mais uma turma de São Paulo,

Aluno: Minas

GERALDO: Minas, Rio, derrubam a república velha através de um golpe. 45 oficiais do exército forçam, dizem, dão um golpe e tiram o Vargas do poder. Golpe. 64 de novo os militares dão um golpe e retiram um governo eleito no caso o, João Goulart. 1985 eleições indiretas para presidente, Tancredo ganha, o vice é o Sarney, o Tancredo morre, Sarney assume, o João Figueiredo sai pelo fundo do palácio do planalto e o Sarney assume como

presidente. Tirando aqui, as outras quatro rupturas, ou continuidades, tirando isso aqui é tudo golpe. Então a tua pergunta “O que viria pra frente, agora?” Um governo ecologicamente correto? Um governo da agricultura familiar, da proteção à floresta e das águas bem cuidadas.

Aluno: estagnação econômica e a evolução da sociedade.

GERALDO: Eu ficaria bem satisfeito de não houvesse golpe.

Alunos: risadas

GERALDO: Se nós conseguirmos dentro do regime modificar as estruturas, pelo menos parcialmente, isso faz parte da cultura política brasileira para o conjunto de ações que não modifique radicalmente, é isso que a gente vê por aqui.

ALUNOS: (alguns alunos falam ao mesmo tempo).

GERALDO: Tanto que o Vargas tira a elite do café e depois chama a elite do café “Pessoal vamos negociar, eu preciso dos impostos do dinheiro do café, eu não posso ficar como inimigo de vocês” – Os militares, empresários “vocês me financiaram, vamos fazer o seguinte, vamos fechar a economia agora, quem tá aqui dentro tá quem não tá não entra mais”. O Sarney, o Fernando Henrique o Collor vão fazer alianças também com esses empresários. O que nós vimos dos anos 90 pra cá é a entrada de novos atores. No jogo político. Como, por exemplo, um ator que tem influenciado desde os anos 90, o MST. Alias que ontem era manchete de todos os jornais da WEB.

LUÍS: Eu não li professor, o que aconteceu?

GERALDO: O MST declarando

ALUNO: que se a Marina ganhar ...

GERALDO: que se a Marina ganhar ele vai fazer protestos todos os dias.

Alunos: E na frente da Petrobrás lá o ... de Porto Alegre

GERALDO: Vejam são novos

Alunos: Porque eles tão fazendo isso?

Aluno: Até o MST tá contra a Marina (risadas de alunos)

[Vários comentários paralelos – difíceis de identificar]

GERALDO: MTST. Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, é um novo ator que também está jogando né, esta forçando, por exemplo, a organização de uma política pública de habitação. Não é possível uma cidade que nem São Paulo que a secretaria de habitação não saiba quantas pessoas estão na fila para comprar um apartamento popular. Não é possível. Não é possível que tenha uma pessoa que está esperando na fila desde 1994. Ou também não é possível que uma invasão de um terreno, faça com que essas pessoas pulem na frente de alguém que está inscrito no programa de habitação. Portanto o MTST pelas vias é que que todo político não quer né que são as vias de você ir pra rua fazer a invasão chama a imprensa tem forçado os governos a pensar ou pelos menos a fazer uma transparência maior nas políticas de habitação. Quem que ganha? Quem vai ter o apartamento sorteado? Quem tá na ordem da fila? Não é dinheiro público, é. Então tem que ter transparência.

Aluno: Tem que ter uma fiscalização sobre a questão né, porque tipo... é uma fiscalização, porque não vai deixar de mão beijada lá né porque, pelo menos a, tem que ficar tanto tempo lá para tipo, caso você queira vender tem que ter um tempo determinado na habitação, se não chega lá e vende pras mesmas pessoas que tinham a terra antes, tipo tem uma fazenda lá tipo, aí o mesmo cara que tinha a fazenda vai lá e compra de volta, pelo menos ter um tempo lá pra esse

ALUNOS: Tem, são 5 anos.

Aluno: 5 anos é o que?

Alunos: São 5 anos cara, 365 dias vezes 5.

Aluno: ãir ãir ãir

GERALDO: Aí entra toda uma discussão, você vai botar o cara num lote a quanto de distância ele está da cidade mais próxima? Qual a infraestrutura básica que esse cara tem para levar a família para lá? Tem água tem luz? Tem estrada que ele possa vender a coisas na cidade ou ele não tem? O cara não vai ficar num lote isolado do mundo como se vivesse na pré-história como se a pré-história existisse.

Aluno: Mas também não vamos colocar os cara aqui no centro. Então não funciona.

Aluno Hubda: Não, colocar tipo melhorar o meio de transporte pro cara poder morar lá e trabalhar aqui. (várias falas ao mesmo tempo)

Aluno: Por isso que você vai lá no CEASA e tem os caras que fazem o papel de ir buscar lá dos caras que não tem como transporta. Eu conheço um monte de cara que são intermediários porque.

GERALDO: O Kendi aqui está dando um exemplo bem legal: o cara que é intermediário. O cara vai busca as verduras do sitiozinho que não tem como vender e triplica o preço pra vender no CEASA. Pra quem não sabe, por exemplo, o cooperativismo é algo muito grande aqui no sul do Brasil. Mas porque, pela experiência de imigrantes estrangeiros. Isso não é comum em outras regiões. E mesmo aqui você tem o intermediário que lucra muito mais do que o próprio produtor. Por exemplo, eu moro perto de uma feira de orgânicos. Eu pago um real uma cabeça de brócolis, mas se eu for em determinados mercados eu vou pagar quatro. Mas como eu compro direto do cara é um real. Opa, três reais cara, três reais pra você montar a gôndola e colocar...

ALUNOS: (alunos comentam algumas coisas “o mundo não é mais o mesmo”)

GERALDO: O que eu estou dizendo pra vocês? Que na república novos atores sociais

LUCAS: Numa dessa pode ser a nova revolução. Hãhã, sem militar.

GERALDO: Vamos pensar o caso das empregadas domésticas. Empregada doméstica existe desde que os portugueses chegaram. Elas conseguiram regras básicas em 2014.

Alunos: Não adianta nada, fodeu tudo os caras

GERALDO: Então existem problemas, existem. Nós vamos perceber que existem atores novos no jogo da política, isso é extremamente interessante. Isso é bom. Bom não, isso é ótimo. Segunda questão: O que que significa república?

Alunos: coisa do povo

GERALDO: coisa - pública, coisa pública. Qual é a essência republicana? Eu quero a essência. O nó de uma república. O que faz o Luís viver numa república? Alguém aqui bate no peito que vive em república? Ou não faz diferença viver numa monarquia ou numa república?

Alunos: São direitos iguais (outros comentários)

GERALDO: Em 2011, ou 12 houve um casamento real na Inglaterra. E a globo passou ao vivo.

ALUNOS: AA que legal hahaha

GERALDO: Não assisti, óbvio. Mas, depois fui ler as reportagens e tal. E pra quem não sabe, lá no casamento real, era 6 horas manhã lá na capela de westhousnton, aí o príncipe, pega

empresta sua mão esquerda Marina, pega a mão da noiva plebeia e coloca a aliança. Eu vou dar uma aliança na mão da Marina e vou dar a minha mão para ela colocar. Isso é verdadeiro ou isso é falso.

Aluno: Falso. O príncipe não usa aliança.

GERALDO: Esse foi o próximo ato depois de eu colocar a aliança na Marina. Eu sou o príncipe. Esse ato não aconteceu porque na monarquia inglesa uma aliança no dedo, o que significa aliança?

Alunos: (algumas risadas)

GERALDO: Significa amor eterno, união, laço, compromisso, pertença. Ou seja, eu pertenço a Marina e a Marina me pertence. No caso na Monarquia Inglesa, somente o príncipe coloca a aliança na noiva, jamais a noiva vai colocar uma aliança na mão de um príncipe na mão de um príncipe da coroa britânica. Porque o homem da realeza jamais vai ser controlado por uma mulher.

Alunos: (comenta algo)

GERALDO: Portanto, a partir desse exemplo idiota eu estou dizendo que na Inglaterra existem o que?

Aluno: Zoeira (risadas)

GERALDO: Grupos sociais diferentes quase como castas, quase. A plebeia nunca vai controlar um príncipe da monarquia. São grupos sociais diferentes, portanto porque eles podem fazer isso? Porque eles se constituem há séculos como monarquia. No Brasil, a partir de 1889 foi escolhido o regime republicano, portanto, num regime republicano a essência qual é? Lucas? O que é a essência da república gente?

Alunos: Acho que seria a igualdade.

GERALDO: A igualdade isso, a essência da republicana é a igualdade. Se você não tem a igualdade na república não é república. Vitor, está claro isso? Isso me preocupa muito, porque não é possível nós chegarmos no final do Ensino Médio e isso não está claro pra gente. Porque isso pode implicar, por exemplo, você entender o que você pode exigir de um país e o que você pode dar para esse país. Se isso tá claro na cabeça de vocês que a igualdade é a essência, que é o nó mais vigoroso da república. Portanto, a igualdade de gênero, igualdade de cor, igualdade religiosa, todos tem as mesmas oportunidades, ou devem ter as mesmas oportunidades. Se existe castas, como na política, por exemplo, aliás tá um espetáculo de nepotismo né Ane Debi Filho, Requião Filho (aluno ri) Alexandre Neto (um aluno dá outro exemplo) é o espetáculo do Nepotismo, do favorecimento, de oligarquias, porque nos anos eleitorais isso aparece de forma muito clara, quem mora em cidades pequenas isso acontece em todo o período, mas quem mora em cidade grande

Alunos: Silva hahaha

GERALDO: as vezes se espalha. Né. Então a essência republicana é a igualdade. Espero que isso fique bem claro pra vocês. Ok? Plebiscito, 1993,

Alunos: Plebiscito do povo soberano (aluno fazendo referência ao plebiscito popular recente)

GERALDO: Nós tivemos em 1988 uma constituição que previa que dali cinco anos haveria um plebiscito que o povo brasileiro escolheria entre monarquia e república e presidencialismo e parlamentarismo. Esse plebiscito ocorreu. Aliás I3, qual a diferença entre plebiscito e referendo?

Aluno: Boa pergunta.

GERALDO: Porque esse aqui foi um plebiscito e não foi um referendo, como foi o das armas, por exemplo? O das armas foi referendo das armas.

Aluno: Plebiscito é plebiscito.

GERALDO: Qual a diferença?

Aluno: um só dá opinião e referendo você tipo realmente vota naquilo que você dá opinião.

GERALDO: Referendo?

Aluno: Referendo você vota a favor ou contra e aquilo que for maioria acontece.

Outro aluno: referendo se torna lei

Aluno: Questão das armas

Aluno: Plebiscito já uma opinião, tipo a maioria quer isso a gente pode ou não aceitar.

GERALDO: No referendo a lei já existe e já está em vigor. A lei já existia, a lei que regulamentava o porte de armas, já existia e estava em vigor. Então a população é chamada apenas para dizer sim ou não sobre a lei ou sobre algum artigo da lei. O plebiscito não, o plebiscito a mudança é pra frente, a população vai ser consultada sobre uma mudança futura. O Brasil já era uma república presidencialista, mas se a população votasse pela monarquia poderia de repente formar uma monarquia parlamentarista. Como é na Espanha, por exemplo, como é na Inglaterra. Então você votava separado. Você fazia um voto aqui e outro voto aqui. O que vocês acham que deu? A propaganda da monarquia era ótima, você não lembra né Thiago?

(37 min. – professor comentando sobre o plebiscito da Monarquia e funcionamento de presidencialismo e parlamentarismo – intervalo aos 41 minutos da gravação. Durante o intervalo eu e o professor GERALDO conversamos sobre a possibilidade de realizar uma intervenção com relação a questões políticas – ampliar a compreensão).

55 min. Retorno dos assuntos da República Velha ... (características, produção do café etc. – socialização dos prejuízos - apresentando um quadro da república velha)

GERALDO: 1930, mais especificamente dia 03 de outubro, 1930 Getulio Vargas que tinha sido derrotado nas eleições lidera um movimento que vai contestar a república velha. Esse movimento vai ser chamado de Revolução de 1930 ou revolução de 30. Primeiro quero fazer a seguinte pergunta, o que é revolução?

Alunos: Revolução... mudança, mudança, revolta.

GERALDO: o termo vem da astronomia. O que é o movimento da revolução do astro?

Aluno: é um giro.

GERALDO: Um giro?

Aluno: completo

GERALDO: Um giro completo, então, no século XIX o termo que veio da astronomia passou a designar movimentos sociais. No sentido de olha, nós fizemos um giro completo da sociedade, fizemos uma revolução. Alguém me dá um exemplo de revolução, das famosas.

Alunos: Mao Tse Tung, Mao Tse Tung, (outro aluno: Revolução Francesa)

GERALDO: alguém poderia me explicar porque que nós consideramos a Revolução francesa uma revolução mesmo?

Aluno: Porque mudou toda a forma de governo, a forma de resposta da população na

sociedade..

Aluno: Porque

GERALDO: O antigo regime tinha 3% da população Francesa que dominava tudo, os impostos, o nobres mais religiosos, e aqui você tinha um conjunto de plebeus, inclusive burgueses, camponeses, operários e demais trabalhadores. Esses 97% você tinha gente rica, burgueses ricos, mas também tinha ali burgueses donos de ... um comércio. O cara era rico, mas não tinha poder. Por isso que ela é uma revolução burguesa, eles conseguem alterar essa pirâmide aqui. Pergunto para vocês: nós vivemos no antigo regime, o que me faz ser um homem do 3º Estado. Não sou do primeiro, porque não sou religioso, não sou do segundo porque eu não sou nobre, eu sou do terceiro estado. Estudaram isso com o professor Denilson no ano passado. O que faz ser um homem do 3º Estado?

Aluno: ser vendendor, ser produtor...

GERALDO: Eu nasci no 3º estado. Eu nunca vou ser nobre. O que faz um cara ser nobre?

Aluno: Sangue. Família real.

GERALDO: Fidalgo, filho de algo. Então ele nasceu nobre, eu nunca vou conseguir atingir a ponta da pirâmide.

Aluno: Mas seu pode filho atingir?! Não pode porque ele não tem

Outro aluno: Seu filho é bastardo!

GERALDO: O que que os burgueses fazem na França. Eles mudam a regra do jogo, não é mais o nascimento, a regra da pirâmide agora é quem tem mais manda mais. Então automaticamente eles mudaram a regra e colocaram como princípio exatamente aquilo que eles mais tinham que era o

Aluno: Dinheiro

GERALDO: portanto eles provocaram uma revolução na sociedade francesa. Isso é revolução. Os socialistas na Rússia derrubaram o poder do Czar. Acabou o Czarismo, agora é socialista. Revolução ou não? Revolução. Aqui, Revolução de 30. Acabaram com a elite do café?

Alunos: Não.

GERALDO: Transformaram o Brasil num país alfabetizado?

Alunos: Não

GERALDO: Transformaram o país num país industrializado. Não, mas o nome de Revolução eles deram.

LUCAS: Professor, algum ponto foi revolução na sua no seu modo de ver professor?

GERALDO: Oi?

LUCAS: Algum ponto teve ponto de revolução no seu modo de ver?

GERALDO: Ponto bom você quer dizer?

LUCAS: Não não algum ponto relacionado a revolução, teve algum ponto?

GERALDO: É, eu não sei se eu entendi a tua pergunta Luís!

LUCAS: Por exemplo, você dava dando exemplo ali de que não aconteceu no caso ... mas nenhum ponto teve revolução?

GERALDO: Eu diria que na concepção do Estado. O Estado na república velha praticamente inexistia, não tem exército, não tem nem sequer ministério do trabalho, o Ministério do trabalho é uma criação do Vargas de 1932, o voto das mulheres é de 1932.

PROFESSORA BATE NA PORTA QUE ESTÁ ABERTA

GERALDO: Oláaa.

Alunos se agitam (gritam Tchaw, tchaw e riem)

PROFESSORA MARIA: Meninas posso?

Aluna: Pode

Alunos: Não Não Não (risadas)

PROFESSORA MARIA: Bom dia. Desculpem a invasão, mas eu vim fazer um convite específico para a turma de vocês. Porque no sábado agora a gente vai fazer uma palestra do evento de extensão que está acontecendo desde o mês passado que é o NEGEDIANAS que a gente chama. Nesse sábado vai ter uma menina falando sobre mulheres na informática, ela vai defender a dissertação dela na outra semana, ela vai falar nesse sábado pra gente e na outra semana ela vai defender a dissertação sobre mulheres na tecnologia, na informática. Uma menina vai falar sobre mulheres e Jogos Digitais então é uma palestra bem específica para as áreas tecnológicas. Então se vocês quiserem puderem, no sábado das nove ao meio dia estaremos aí para esse debate. No mês que vem vamos falar de mulheres, é violência contra as mulheres e em novembro dia da consciência negra. E é isso professor.

GERALDO: Perceberam os novos grupos? Esses são novos grupos se organizando e exigindo espaço e abrindo espaço dentro da mesma estrutura. Ou seja, tem que mudar a estrutura não precisa de alguém dizer que vai lá dar um golpe e vai mudar tudo. Entendeu ó, as mudanças se fazem por organização de grupos. (olha para a professora e diz: Nós estávamos discutindo essas questões)

PROFESSORA MARIA: Legal. É o destino. Professor cobra deles virem porque eu acho que vai fazer toda a diferença para o exame do ENEM esse ano. Aquela meio, premonição assim sabe, estou sentindo. Obrigada professor. Bom trabalho

GERALDO: Parabéns pelo evento.

PROFESSORA MARIA: Imagine. Esperamos..se

GERALDO: Se quiserem trazer a mãe pra escutar também pode.

PROFESSORA MARIA: Nossa a mãe seria lindo. A mãe a tia o pai, o irmãozinho. Tem umas pessoas que precisam vir mesmo numas coisas diferentes. Assim ó, é um pessoal bem bacana, são meninas super jovens a Camila, esqueci de falar ela vai sobre movimentos sociais e mulheres então, assim, é uma linguagem super acessível, a gente escolheu elas a dedo mesmo. Pra falar pros alunos, como no primeiro a gente não teve muita adesão de alunas a gente está passando de sala em sala agora.

GERALDO: Problema da comunicação

PROFESSORA MARIA: Ah não, e sábado a gente sabe que é complicado mesmo, o pessoal as faz cursinho, está empenhado aí pra. Mas as vezes esse tipo de debate a gente aprende mais do que no disciplinar né, vocês sabem disso. Beleza? Bom revê-los. Obrigada

GERALDO: Valeu Maria

PROFESSORA MARIA: bom trabalho

Alunos: (fazem alguma piada baixinha e riem – em meio a vários comentários a voz de um aluno sobressai) “Minha vai estar cozinhando o almoço sábado não vai poder vir” e ri.

GERALDO (estava retomando atenção dos alunos e alunas): Luís, a sua pergunta assim “Que ponto de revolução teria?”. Por exemplo, a figura do Estado na república velha, não existe praticamente.

Luís: E o Vargas

GERALDO: O Vargas não, O Vargas vai criar a estrutura que a gente chama de Estado.

LUÍS: Aí isso pode então ser considerado como revolução?

GERALDO: Se você é adepto da intervenção do Estado, sim.

Aluno: Reforma na verdade.

GERALDO: Se você é um liberal clássico, não.

Aluno: Então é uma reforma?

GERALDO: Boa. O que o Vargas faz, então no máximo são reformas políticas e econômicas. Não uma revolução, inclusive até os direitos trabalhistas que acontecem na era Vargas, no mundo rural eles não chegam. O mundo rural só vai conquistar direitos trabalhistas nos anos 80 e 90.

Aluno: Quando que o Brasil teve primeiro ministro? Não o primeiro ministro, o primeiro ministério?

GERALDO: Já tem lá no início da República velha. No império já tem né Thiago. Eu só dei o exemplo do ministério do trabalho porque você pense. Eu dei o exemplo do seguinte, se não tem ministério do trabalho quem é que faz a intermediação entre o trabalhador e patrão. Não faz.

LUCAS: Porque o trabalhador nunca vai ter a força do ...

GERALDO: Quem andou aqui pela Mate Real ano passado, tinha placas lá. Proibido conversar. Outras tipo Não fume, proibido conversar, placas indicativas do que o trabalhador tinha e não podia fazer. Quer dizer são heranças de um tempo.

LUCAS: Hoje em dia ocorre isso ainda. Tipo proibido usar facebook. O acesso está bloqueado. hahaha

ALUNO: Mas aí não dá né o cara vai trabalhar

LUCAS: Não, mas tem empresa que é mais liberal, pra divulgar, prefere que tipo trabalhe a vontade, mas tipo, trabalho que tem que ter criatividade no trabalho deixa o cara mais livre. O trabalho repetitivo já não pode ter essa.

ALUNO: Cara não mexer apertando porca lá

LUCAS (Como se mexesse no celular): é Oi tudo bem?

GERALDO: Então, dentro desse contexto do Vargas aqui é que o livro OLGA está colocado. Então o período que vai de 1930 a 1934. Então eu vou fazer uma divisão do governo Vargas agora aqui.

(professor escreve no quadro – alunos comentam sobre relação de trabalho e política – fazem piada ao mesmo tempo)

GERALDO: Pessoal, então para quem está lendo Olga, você está lendo o que está acontecendo exatamente entre 1930 e 1937. Quem é o Luís Carlos Prestes? O Luís Carlos Prestes é um cara que tá, é um dos líderes ou um dos participantes do Movimento Tenentista. Ele é um Tenente do exército brasileiro, tá? O Movimento dos tenentes é considerado um movimento de classe média, movimento urbano, que vai contestar a república velha. Entre as coisas que eles pediam estava maior participação popular, voto aberto, fim do voto de cabresto. Então tinha ideais meio ligado a política, tentativa de dar uma certa transparência política (...) (fala sobre o tenentismo e depois sobre a coluna Prestes.)

OBS: Mo meio da explicação uma aluna que está perto de mim me pergunta o que é Estado de Sítio.

1h22min – Onde que está o Prestes?

Aluno: Aliança Nacional Libertadora.

GERALDO: Quem que está na ALN?

Alunos: O Prestes, A Olga

GERALDO: Empresários, comunistas, a Olga, Socialistas, Anarquistas, Trabalhadores, tem político, é uma mistura de ideologias. Quem está na Ação Integralista Brasileira?

Alunos: Oligarquias

GERALDO: os entre aspas fascistas brasileiros.

Aluno: o Plínio salgado lá. Só sei ele.

GERALDO: Dentro da Aliança Nacional libertadora tinha um grupo mais a esquerda

ALUNO: Professor, tem outro cara além do Plínio Salgado.

Aluno: Tem um monte

GERALDO: Na Ação Integralista Brasileira?

ALUNO: Um nome assim, um cara bem conhecido

GERALDO: Eu tenho fotos aqui de Curitiba, pena que eu não estou com o computador. Cara, só dá Plínio Salgado, é tudo Plínio Salgado. Oi?

Professor e alunos comentam algumas coisas sobre o contexto e alun@s chegam e pedem para dar um recado.

ALUNA NATÁLIA DE OUTRA SALA: A gente é do PF! E vamos fazer um ensaio sobre diversidade sexual e a gente queria voluntários para tirar as fotos para ficar bem diverso então se vocês quiserem participar é só falar comigo a NATÁLIA e o ARNOLDO a gente é do primeiro ano. E você não precisa necessariamente ser gay ou lésbica pra fazer, você pode participar de várias formas

ALUNO ARNOLDO DA PF1: A gente quer fazer também fotos de pessoas com preconceito.

ALUNA NATÁLIA DE OUTRA SALA: Vão ser divulgadas aqui no IF essas fotos então se quiserem participar vocês podem falar com a gente. E é isso.

GERALDO: Necessariamente a pessoa tem que se identificar com uma opção sexual, é isso Natália?

ALUNA NATÁLIA DE OUTRA SALA: Não necessariamente se você também não se identificar com nenhum, o que as vezes também acontece, é que agente quer fazer todos os tipos de opções sexuais existentes assim, então isso inclui bissexuais, lésbicas, gays, até pessoas que namoram com duas pessoas ao mesmo tempo, então a gente quer basicamente isso. Então se você não se identifica com nenhum, também será bem vindo, ou com os dois, quiser se identificar a gente dá um jeito de não mostrar enfim. É bem aberto, vocês podem falar com a gente que a gente dá um jeito de vocês participarem. E é isso, obrigado

GERALDO: Valeu.

(Alunos começam a fazer piada entre eles)

GERALDO: é, queria só fazer um comentário. Eu acho que a existência do curso de processos fotográficos aqui, o perfil de alunos realmente tem sido bem diferentes de outros cursos. Tem proporcionado a entrada de um aluno diferenciado no sentido se você olhar na grade dos cursos integrados do IF. Informática, Jogos, Eletrônica, Mecânica, Administração

Alunos: Exatas

GERALDO: Contabilidade. E aí se você olhar o aspecto cultural, não é nenhuma crítica aos outros. Mas eu vejo cursos, o único curso que tem uma pegada mais cultural. Se o cara tipo,

não gosto de informática, nem de jogos nem de mecânica, nem de eletrônica. O cara vai para o curso de processos fotográficos. Um curso evidentemente feminino esse aluno, são três alunos no curso técnico. Tá, então, esse tipo de tentativa de fazer uma exposição fotográfica eu acho que é legal porque vem de um curso que é essa cara mesmo. Tentativa de diversidade e de repente a gente pode olhar isso como uma pequena abertura. Primeiro de ter coragem de vir aqui falar com todo mundo e dizer olha queremos fazer uma, eu acho que somente isso já é válido. Que é se mostrar e dar abertura. Praqueles que muitas vezes dentro da família, dentro do grupo é reprimido. Eu acho que a gente pode olhar dessa forma também. E para fechar porque o professor da próxima aula já está aqui.

Aluno: Eu acho que ele foi tomar café (risos da turma ...)

GERALDO: 1935 esse grupo da esquerda que se autodenomina socialista ou comunista, vão tentar dar um golpe aqui no governo Vargas. E aí vem a história da Olga. Então a Olga está dentro desse contexto aqui ó. Governo provisório e fase constitucional. Então é aqui que o livro se passa e a História se desenvolve.

Aluno: O Brasil tinha relações estreitas com a Alemanha?

GERALDO: O Brasil, até 1937 tinha fortes relações com a Alemanha.

ALUNO: Você não prestou atenção nas aulas dele de segunda guerra?

GERALDO: Depois os americanos vão perceber essa ligação e se aproximam do Brasil.

Aluno: porque tipo, acho que a Olga é mandada de volta pra Alemanha né e aí o Vargas já tinha

LUCAS: Verdade

GERALDO: É mas aí é que parte do governo Vargas é pró-Alemanha, parte do Governo Vargas é pró Estados Unidos.

Alunos: tem um instante do livro ali que tipo mantém aquela relação

GERALDO: Você chegou nas torturas

Aluna que está ao meu lado: Aiii

Aluno: passei, ela já está na Alemanha e daí nasceu a menina já e ela está tentando se conectar é

GERALDO: Você veja que as torturas

Aluna ao meu lado: Nossa professor, professor o que que era aquele negócio do arame que eu não entendi o que aconteceu pela descrição do arame com fogo. É que aquela parte que ele está falando das torturas ele está falando do arame

GERALDO: Ah sim

Aluna: Eu não entendi.

GERALDO: Não entendeu? Eles enfiam no cu do cara e esquentam o arame então o arame vai esquentando por dentro do anus. (a sala se agita) Isso é tortura na era Vargas. (a sala está agitada muitos comentários ao mesmo tempo). É (professor continua comentando com alguns alunos sobre a tortura no período Vargas e outros alunos comentam vários assuntos do outro lado da sala, a maioria está de pé, a aula já acabou, passou do horário). [fim da gravação]

ANEXO VI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA
PESQUISADOR: THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA
ORIENTAÇÃO: MARIA AUXILIADORA M. S. SCHMIDT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, de nacionalidade _____, estado civil _____, RG nº: _____, profissão: _____, trabalhador na área de _____ estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica de doutorado denominada **A FORMAÇÃO HISTÓRICA (BILDUNG) COMO PRINCÍPIO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁXIS** coordenada pelo aluno de doutorado Thiago Augusto Divardim de Oliveira, RG 94234395 do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR, sob orientação da Prof.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. A pesquisa tem por objetivo Investigar as contribuições de uma teoria da aprendizagem histórica centrada na práxis para as teorias da aprendizagem e para o processo de constituição da aprendizagem histórica na escola, bem como perceber este processo no ensino médio do IFPR (Campus Curitiba), considerando sua natureza e condições estruturais objetivas.

Os dados e informações por mim fornecidos, mediante gravação das aulas e/ou entrevista, serão utilizados na pesquisa mencionada que resultará em uma **Tese de Doutorado**, podendo contribuir para os objetivos da pesquisa acima mencionada. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será mantido em sigilo. Estou certo de que poderei vetar dados das transcrições quando me for fornecido o material transcrito impresso. Foi-me assegurada toda assistência e informação necessária, evitando a exposição pessoal, social ou profissional.

Sei que me é garantido livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências e a tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao conteúdo deste termo, que foi lido e compreendido, assim como a natureza e o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento em participar da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação, conforme resolução nº 196/96.

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

Pesquisado(a):

(☐) **Sim, eu concordo com os termos acima.**

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador

Nome: Thiago Augusto Divardim de Oliveira

Assinatura: _____